

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KATIA REGINA TEIXEIRA VASCONCELLOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: UM  
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Rio de Janeiro  
2016

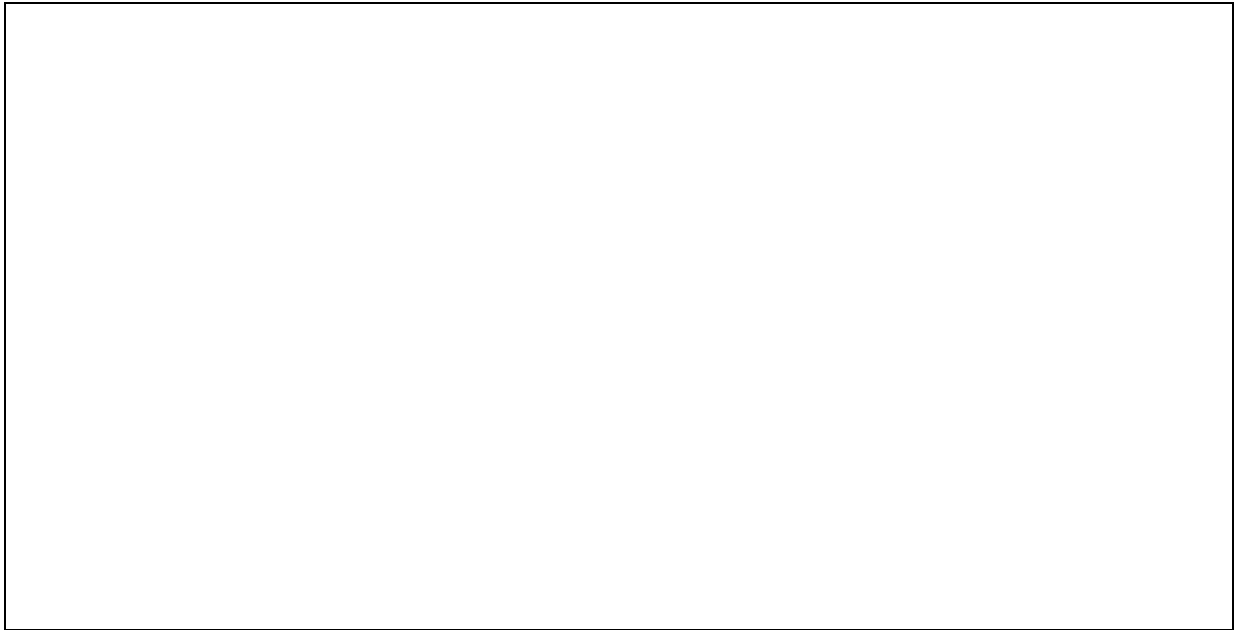
KATIA REGINA TEIXEIRA VASCONCELLOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: UM  
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela da Silva Bernado

Rio de Janeiro  
2016



KATIA REGINA TEIXEIRA VASCONCELLOS

**FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: UM  
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisangela da Silva Bernado  
Orientadora – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Inês Ferreira de S. Bragança  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaína S. S. Menezes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Dedico este trabalho a minha avó, meus pais, meu marido e meus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, pela paciência e parceria. Pela compreensão de minhas ausências e por sempre me acalantar em seus braços com palavras de esperança e ânimo. Aos meus filhos, que mesmo sem compreender, me incentivaram a continuar diante de cada dificuldade. Aos meus pais, que sempre acreditaram que seria possível caminhar sempre um pouco mais longe na seara que me seduziu: a dos estudos! Aos meus irmãos: Bruno e Rose. Aos Cunhados: Flávia, Ricardo, Monique e Inho. Obrigada pelo carinho de todas as horas. Aos meus sogros queridos, sem palavras para agradecer o amor e a dedicação para comigo e meus três meninos (Rodrigo, Thiago e Gabriel). À Bisa Tatá, matriarca desta família. Espelho e modelo de força, em quem me inspiro. Te amo minha vó, para sempre!

A meus amigos queridos: Alessandra, Cacau, Cristina Abreu, Aline Pina, Gláucia Vianna, Rachel, Marcela. À minha turma da graduação na UFF (195-10), amigos do Neephi, irmãos de orientação: Val e Amandinha (sem vocês teria sido impossível, chato e sem nenhuma emoção. Nossa parceria daria um lindo filme!!!). Aos amigos da UERJ/FFP, irmãos da IPM-Mutuá, professores e profissionais da E.M. Anísio Teixeira: obrigada pelo carinho e confiança! Participantes da Comissão Dácio Tavares Lôbo Jr, por partilharem as vivências da construção desta proposta tão rica e inovadora comigo (Glória, Camila, Solange, Viviane e Celinha). Ao querido Grupo Polifonia (UERJ/FFP). Às queridas Professoras do NEEPHI: Lígia Marta, Lúcia Veloso, Ana M<sup>a</sup> Cavaliere, Dayse Hora, Sul Brasil e Malvina Tuttmann.

À FME nas pessoas da secretária de Educação, Professora Flávia Monteiro de Barros, Professor Henrique Antunes, ao grande incentivador, Professor Waldeck Carneiro.

De forma especial: Profa. Dr<sup>a</sup> Inês Bragança, uma amiga de alma leve e voz suave que me inspirou com seus textos e suas aulas e à Profa. Dr<sup>a</sup> Janaína S. S. Menezes, um exemplo de coerência, clareza e seriedade! Obrigada por dividirem tanto conhecimento comigo!

Agradecimento especial: À minha orientadora querida, por cada minuto de troca e aprendizado que pude experimentar junto a você. Uma menina presa na responsabilidade e maturidade de mulher. Uma linda mulher com a pureza e emoção de menina. Assim é você, Elis, parceira para toda a vida.

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEC – Conselho Escola Comunidade  
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EC – Emenda Constitucional  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMAT – Escola Municipal Anísio Teixeira  
FME – Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói  
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental  
GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NEST – Núcleo de Estágio da Rede Municipal de Educação de Niterói  
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PEC – Projeto de Emenda Constitucional  
PL – Projeto de Lei  
PME- Programa Mais Educação  
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
SME – Secretaria Municipal de Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFF – Universidade Federal Fluminense



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as percepções dos professores em relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de educação com vistas ao fortalecimento da educação em tempo integral Niterói/RJ. Ao longo desta dissertação, dialogamos com diversos autores sobre a temática do tempo integral, dos quais destacamos: Coelho (2012; 2013), Cavaliere (2014), Bernado (2003; 2015), Menezes (2012; 2013), Velloso (2014), bem como acerca da construção das questões de profissionalização docente e reflexibilidade da ação docente, amplamente estudadas por Huberman (2013), Nóvoa (1991), Tardiff (2000), Gatti (2010), entre outros. Para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental sobre formação docente e sobre educação integral e educação em tempo integral no Brasil, passando pelas experiências de Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos de 1980 e 1990 aos dias atuais. A pesquisa teve cunho qualitativo e contou com a análise descritiva de um questionário preenchido pelos professores e as entrevistas realizadas com os membros da Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior. Como achados da pesquisa, destacamos: a formação insuficiente para superar os desafios de uma escola de tempo integral; a importância da formação continuada oferecida dentro da unidade escolar, uma maior quantidade de profissionais para cobrir a demanda da escola de tempo integral e a necessidade de repensar os tempos formativos destes profissionais dentro e fora do espaço escolar.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação continuada. Educação em tempo integral.

## ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the perceptions of teachers concerning the continuing education offered by the municipal education with a view to strengthening full-time education in Niterói / RJ. Throughout this dissertation, we dialogued with several authors about the subject of full-time education, that include: Coelho (2012; 2013), Cavaliere (2014), Bernado (2003; 2015), Menezes (2012; 2013), Velloso (2014); as well as the construction of teacher professionalization issues and reflectivity of the teaching action, widely studied by Huberman (2013), Nóvoa (1991), Tardiff (2000), Gatti (2010) among others. To achieve the goal we set, we conducted a bibliographic and documentary research about teacher training, continuing education and full-time education in Brazil, passing by Anísio Teixeira experiences with the Educational Center Carneiro Ribeiro, the Integrated Centers for Public Education (CIEP's) in the 1980s and 1990s of the twentieth century to the present days. The research was qualitative and involved the descriptive analysis of a questionnaire completed by teachers and interviews with members of the Commission Dacio Tavares Lobo Junior. The results of the survey, include: insufficient training to face the challenges of a full-time school; the importance of continued education offered within the school unit, a greater number of professionals for covering the demands of full-time school and the need to rethink the formative times of professionals within and outside school.

**Keywords:** Teacher Training. Continuing Education. Full Time Education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	14
	PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES.....	17
<b>1</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL</b> .....	<b>20</b>
1.1	O ORDENAMENTO NORMATIVO EM FOCO.....	20
1.2	FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E DESAFIOS.....	36
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A história, O ORDENAMENTO E O TEMPO EM DISCUSSÃO</b> .....	<b>47</b>
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL: BREVE RETROSPECTO.....	47
2.2	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?.....	55
2.3	TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR EM TEMPO INTEGRAL.....	58
<b>3</b>	<b>DO MUNICÍPIO À ESCOLA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM NITERÓI</b> .....	<b>64</b>
3.1	<b>O MUNICÍPIO DE NITERÓI: UM BREVE HISTÓRICO E SEUS DADOS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>64</b>
3.2	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PENSAR, PLANEJAR E IMPLANTAR.....	68
3.3	ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: O CAMPO DE PESQUISA.....	76
3.3.1	<b>A E.M Anísio Teixeira na prática</b> .....	<b>79</b>
3.3.2	<b>Perfil dos participantes: alguns apontamentos</b> .....	<b>83</b>
3.3.3	<b>Educação integral/tempo integral: percepções e diálogos com professores</b> .....	<b>88</b>
3.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DA FME E NA E. M. ANÍSIO TEIXEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	96
3.4.1	<b>Percepções sobre o PNAIC e o PIBID</b> .....	<b>100</b>
<b>4</b>	<b>ENCERRANDO, MAS SEM CONCLUIR: UM DEBATE EM ABERTO</b> .....	<b>104</b>
<b>5</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA COMISSÃO DÁCIO TAVARES LÔBO JÚNIOR</b> .....	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS</b> .....	<b>119</b>
	<b>APÊNDICE C – COMPOSIÇÃO DA REDE FÍSICA DE NITERÓI POR</b>	

<b>UNIDADES ESCOLARES.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE D – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PROGRAMAS</b>	<b>126</b>
<b>PNAIC.....</b>	
<b>ANEXO A – LEI MUNICIPAL 924/1991 – DETERMINA A CRIAÇÃO DA FME.....</b>	<b>128</b>
<b>ANEXO B – PORTARIA 01 DE 2013 – ESTABELECE A “COMISSÃO DADIO TAVARES LOBO JÚNIOR”.....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO C – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE NITERÓI.....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos é fruto de um constante pensar e repensar nas políticas públicas educacionais e seus desdobramentos sobre o fazer (a prática) docente no cotidiano escolar. Muitas questões aqui levantadas me acompanharam durante os quase quinze anos de sala de aula em escolas públicas de educação básica nos municípios do Rio de Janeiro e de Niterói onde atuei. Tais questões foram crescendo e transformando-se em pistas para a compreensão de muitas das inquietações e insatisfações minhas e de muitos colegas que, como eu, “pisam forte” o chão da escola.

Minha relação com a Rede Municipal de Educação de Niterói inicia-se em 2007, quando um dia parei em frente a uma banca de jornal em Copacabana e me deparei com a notícia: Niterói faz mais uma convocação para professor I do concurso de 2003. Como havia feito o concurso e não me recordava se tinha sido aprovada, comprei um exemplar do jornal, dirigi-me à minha residência e, ao folhear o jornal, lá estava o meu nome.

Após lecionar por quase sete anos em uma escola com alunos especiais (como professora de classes bilíngues para alunos surdos e surdocegos), experimento a primeira imersão no tempo integral trabalhando por um ano na UMEI Maria José Mansur Barbosa, uma creche recém-municipalizada em Niterói. Faltando dois dias para o recomeço do ano letivo, recebo a notícia de uma nova unidade escolar que trabalharia com o tempo integral no ensino fundamental I. Resolvi então que esse seria meu próximo desafio. A escola, recém-municipalizada, na verdade é carregada de histórias e memórias desde a sua organização. A Escola Municipal Anísio Teixeira é o resultado de uma longa negociação entre o Estado e o Município de Niterói. O espaço em questão é o antigo “Jardim de Infância” da primeira escola normal do Brasil: o Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC).

A ideia de uma escola de tempo integral logo me seduziu, fazendo com que almejasse estar em contato direto com os alunos. A escola estava em obras e muitas adaptações e melhorias, como climatização em todas as salas, estavam sendo organizadas. Aos poucos, as pessoas foram chegando e a equipe foi sendo formada.

Os primeiros encontros de planejamento foram se delineando no chão da escola, literalmente, pois o mobiliário ainda não havia chegado. Foram quinze longos

dias aguardando a liberação da obra para que, enfim, a escola pudesse receber os alunos e trocar experiências e conhecimentos com eles. No contato com a proposta diferenciada da Anísio Teixeira, encontramos pessoas que estudavam, faziam mestrado e doutorado e, nas muitas trocas de experiências, fui levada a despertar um antigo desejo que, há quase treze anos, havia sido sufocado: voltar a estudar.

O tempo passou e vivenciei muitas realidades educacionais, dentre as quais: regente de primeiro e segundo ciclos da educação básica, professora de apoio para alunos com necessidades educacionais especiais, professora de apoio na educação de jovens e adultos, professora regente bilíngue em turmas de alunos surdos, professora regente em Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) e, finalmente, desde 2014, regente e articuladora<sup>1</sup> na Escola Municipal Anísio Teixeira (EMAT), em Niterói, no estado do Rio de Janeiro, a qual, em conjunto com outras duas<sup>2</sup>, inaugurou o projeto de educação integral e(m) tempo integral no referido município.

Poder participar da organização e implantação de um projeto dessa natureza provocou-me grande curiosidade em me debruçar para estudar e tentar entender essa temática e a nova realidade que se desenha na educação do referido Município. Com o intuito de melhor compreender o desafio de participar da construção de um modelo escolar dessa rede municipal de educação, foi necessário fazer o movimento de pesquisa que pudesse formar e ampliar meu entendimento acerca das experiências anteriores já consolidadas que trataram da questão da ampliação do tempo na escola. Também foi necessário buscar o ordenamento legal e dialogar com a literatura sobre o tema. Podemos perceber, assim, que o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta quatro metas que entrelaçam a intenção de ampliar a oferta de educação em tempo integral concomitantemente com a formação e valorização do docente, explicitando um modelo educacional que se pensa implantar em todo o país no prazo de uma década. A esse respeito, nos questionamos: De que maneira(s) essa política nacional vai ou não influenciar o cotidiano da sala de aula? E o cotidiano da escola?

Então, a partir da Meta n. 6, que trata da implantação e ampliação da jornada escolar, quais são as políticas articuladas com as Metas n. 15, n. 16, n. 17 e n. 18,

---

<sup>1</sup> Professora Articuladora: Função de docente que, na Rede Municipal de Educação de Niterói, trabalha com pequenos grupos de alunos, de turmas diferentes ou não, buscando sedimentar conhecimentos de leitura, escrita e conhecimentos matemáticos para alunos que ainda estejam em defasagem de tais habilidades.

<sup>2</sup> Escolas Demenciano Antônio de Moura e Professora Elvira Lúcia de Souza.

que tratam da valorização do profissional da educação e de formação, seja inicial ou continuada para os mesmos, como estão sendo implantadas pelo município de Niterói?

Entre as muitas possibilidades de questões a serem investigadas neste contexto de implantação de um modelo escolar diferenciado, elegemos como objeto de estudo a formação continuada dos docentes da referida escola. Então, nossas indagações vão na seguinte direção: Qual a importância da formação continuada no processo de transformação da prática docente em uma escola de educação e(m) tempo integral? Quais os benefícios que a formação continuada traz (ou não) para o docente que atua numa escola de tempo integral? Silva (2014, p. 25) aponta “[...] três premissas que utilizamos para pensar a formação do professor para a educação integral na escola de tempo integral: função da escola, função docente e trabalho docente [...]”. Certamente, em nossa investigação, iremos aprofundar essas premissas ilustrando com dados quantitativo-qualitativos tais desdobramentos na prática por meio dos registros realizados no capítulo de campo.

Com a formulação das questões acima, podemos traçar nosso objetivo geral como sendo: analisar as percepções dos professores da Escola Municipal Anísio Teixeira em relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de educação com vistas ao fortalecimento da educação em tempo integral Niterói/RJ.

Como desdobramento do objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: analisar o ordenamento normativo que trata dos temas Educação em Tempo Integral e Formação Continuada do docente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96; Identificar as concepções que os docentes participantes da pesquisa têm sobre a formação continuada oferecida pela Rede de Educação do município de Niterói, para tanto, refletimos com Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nas últimas décadas nas discussões relativas às políticas públicas, bem como nas investigações e publicações da área. O estudo da formação docente envolve um número considerável de autores (Nóvoa, 1991, Huberman, 2013, Geraldi, 1996, entre outros) que evidenciam a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento

profissional do professor e a necessidade de se levar em conta o saber que o mesmo acumula tendo a escola como lócus de formação docente. Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano escolar quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor (BERNADO, 2003; 2015).

Tendo essa perspectiva como pano de fundo, procuramos caracterizar a formação continuada de professores que acontece na EMAT. Sabemos que essa formação acontece em experiências formalizadas de educação continuada, mas também, e, especialmente, no cotidiano do espaço escolar. Nessa perspectiva, o foco da pesquisa esteve dirigido à formação continuada que acontece no interior da escola, nos diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores e desses com outros profissionais da escola. Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, procuramos investigar e cotejar a formação continuada de professores na escola selecionada a partir da aplicação de um questionário com questões abertas e fechadas.

Partindo da percepção de que há um nó entre a formação inicial e as funções que os mesmos exercem ao ingressarem na carreira do magistério, entendemos ser possível uma análise das respostas dos professores, trazendo à tona inferências e discussões possíveis sustentadas pelo embasamento teórico na área de formação docente.

A proposta político-pedagógica da Escola Municipal Anísio Teixeira reflete o momento do investimento em experiências de educação em tempo integral de retomada da educação em tempo integral em vários Estados e Municípios. Sendo assim, em seu processo de implementação, segundo Paro (1988, p. 26), a “[...] retomada da proposta da escola integral ganha [...] novo significado, mas mantém, em relação àquela escola do passado, vários pontos de contato.” Ao imergir no universo da formação continuada para esta demanda de “aumento do tempo” dos professores na escola investigada, justifica-se, assim, a relevância da pesquisa em analisar a formação continuada nessa escola com um projeto diferenciado.

Entre nossas indagações, destacamos a busca por uma identidade do professor brasileiro em um contexto macropolítico e, de forma mais específica,



tentaremos identificar características peculiares desse profissional da educação em tempo integral.

Nesse sentido, este trabalho oportuniza, também, refletir se a formação dos professores que atuam nessa escola, que atende aos cinco primeiros anos do ensino fundamental em tempo integral, é suficiente para proporcionar aos discentes uma formação mais completa e se por meio dos cursos, palestras e encontros formativos, formações continuadas em serviço oferecidas como estes profissionais modificam (ou não) sua prática pedagógica.

Como questão problema, destacamos: como a formação continuada oferecida pela rede municipal de educação altera (ou não) a prática do professor? Como esses novos conhecimentos influenciam a formação do aluno?

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Inicialmente, construímos bases teóricas com nossas leituras de autores especialistas nas temáticas de tempo integral: Coelho (2012; 2013), Cavaliere (2014), Bernado (2003; 2015), Menezes (2012; 2013), Velloso (2014), bem como acerca da construção das questões de profissionalização docente, flexibilidade da ação docente, amplamente estudada por Huberman (2013), Nóvoa (1991), Tardiff (2000), Gatti (2010), entre outros.

Esse referencial teórico auxiliou na ampliação do nosso olhar crítico, possibilitando uma análise detalhada do documento preliminar elaborado pela Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior, efetivada via Portaria nº 01/2013, no município de Niterói. Esta Comissão foi organizada com a participação de diferentes elementos da Fundação Municipal de Educação, de diretores, professores e representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE/NIT), onde ocorreram encontros, estudos, visitas a outras localidades com experiências de tempo integral, para fomentar novas ideias e buscar propor um currículo adequado à realidade desta rede. No capítulo do campo, a Comissão será apresentada de forma mais detalhada.

Tais leituras nos auxiliaram na análise do material coletado no campo de pesquisa, trazendo percepções evidenciadas na observação e nas respostas ao instrumento contextual aplicado aos professores e às entrevistas realizadas com os membros da referida Comissão. Dessa forma, iniciamos contato com os nove participantes da Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior, entre dezembro de 2015 e

março de 2016, onde foram colhidos depoimentos através de entrevistas, com roteiro na página 104, com questões semiestruturadas e transcritas, relacionadas por temas/eixos específicos para analisarmos. Os entrevistados, cinco no total, foram identificados pela ordem cronológica de encontros para realização das mesmas, sendo garantido o anonimato em Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme aprovação pela Plataforma Brasil, anexada ao fim deste trabalho.

De modo semelhante, fomos à Unidade escolar e realizamos observação das práticas, participamos de reuniões pedagógicas e de formação com pessoas externas a convite do grupo de gestores da unidade. Também pudemos conversar com alguns membros da equipe de articulação pedagógica da escola, o que revelou certas percepções que serão expostas no capítulo de campo.

Por fim, foi aplicado um questionário para 30 professores da escola pesquisada contendo vinte questões abertas e fechadas. Inicialmente, verificamos certa resistência no preenchimento e entrega dos mesmos apesar do esclarecimento sobre preservação do anonimato da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, tendo uma devolutiva de 19 questionários para analisar.

Optamos por utilizar em nosso estudo a abordagem qualitativa e concordamos com a definição de Gardini (1997, p. 6) quando afirma que:

Nas abordagens qualitativas, o termo pesquisa ganha novo significado, passando a ser concebido como uma trajetória circular em torno do que se deseja compreender, não se preocupando única e/ou aprioristicamente com princípios, leis e generalizações, mas voltando o olhar à qualidade, aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Essa "compreensão", por sua vez, não está ligada estritamente ao racional, mas é tida como uma capacidade própria do homem, imerso num contexto que constrói e do qual é parte ativa.

Para o caminhar deste estudo, contamos com as pesquisas bibliográfica e documental quanto aos ordenamentos específicos que abrangem as temáticas de tempo integral e formação continuada docente, buscando dialogar com a LDBEN nº 9394/96, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam de formação docente. Após a construção do arcabouço teórico deste trabalho, analisaremos tais informações elegendo como metodologia o estudo de caso.

Ponte (2006, p. 2) define o estudo de caso como sendo:

[...] uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a

que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Dessa forma, compreendendo que o lócus de investigação é espaço único e com características próprias de uma escola com uma proposta experimental na rede municipal de educação de Niterói e que o sujeito de pesquisa é o professor que desenvolve seu fazer profissional neste espaço diferenciado em diversos aspectos (horário, currículo, formação, planejamento, etc) e, no intuito de conjugar as leituras referenciadas e o ordenamento legal em consonância com os dados qualitativos e quantitativos, propomos desenvolver esta levantamento dos dados do campo com as leituras específicas das temáticas de educação em tempo integral e formação continuada docente.

Com relação aos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados, utilizamos questionários com questões fechadas e abertas e entrevistas semiestruturadas, além da observação dos espaços (escola e Fundação Municipal de Educação) para tentar fazer links entre a política e a prática de formação para os professores, propondo uma reflexão teórica e priorizando uma análise qualitativa.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Brandão (2002, p. 28-29) quando traz que:

A incomensurabilidade das práticas sociais não significa, no entanto, que não se possa e deva tentar aproximações quantitativas dos fenômenos. Portanto, os antagonismos quantitativo/qualitativo, assim como micro/macrossocial são improcedentes; informações e dados objetivos, assim como depoimentos e entrevistas em profundidade podem ser produzidos de uma perspectiva positivista; sem uma conceituação prévia e uma reconstrução a posteriori, nenhum material de pesquisa escapa à superficialidade do mau jornalismo. O mesmo se coloca para a relação entre o macro e micro: em Ciências Sociais a visão do mais geral não é nem melhor nem pior do que a focalização do particular; a questão que se coloca é da pertinência do enfoque para obter o ângulo mais adequado do problema de investigação.

Concordamos com a autora quando afirma que não é a escolha do método qualitativo que nos fornecerá um retrato mais fiel ou humanizado de nosso objeto. O que realmente fará diferença em nosso trilhar metodológico é o compromisso que ora travamos com um trabalho acadêmico com o rigor exigido, fundamentado teoricamente e construído nos moldes pré-estabelecidos. Desse modo, algumas leituras foram revisitadas e outras apresentaram-se como novas, dialogando e problematizando a relação pesquisador-objeto de estudo-sujeitos participantes.

## Perfil sociodemográfico dos professores

A pesquisa partiu da seguinte estratégia: um questionário (Apêndice B) com itens com respostas abertas ou fechadas entregues, pessoalmente, para 33 (trinta e três) professores da escola, entre eles: regentes, professores de apoio especializado (que atendem alunos com necessidades educacionais especiais), professor de sala de recursos e professores em desvio de função (exercendo cargo de coordenação de turno) ou readaptados e professores de áreas específicas (música, francês, artes plásticas, educação física). Deste universo, retornaram respondidos 19 (dezenove) questionários.

Sua organização foi composta em duas partes: a primeira trazia os dados demográficos: idade, gênero, formação (nível médio/normal, superior, normal/superior) e a segunda parte abordava a avaliação dos profissionais quanto à satisfação do local em que trabalha, da carga horária semanal e do interesse em relação à formação continuada oferecida por cursos do governo (MEC, CAPES), por cursos oferecidos pela Fundação Municipal de Educação do referido município e pelo interesse do profissional em participar de formações continuadas em serviço.

Dos professores respondentes, cinco são do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Um professor encontra-se na faixa etária até 24 anos; dois estão entre 25 aos 29 anos; oito, na faixa dos 30 aos 39; quatro, na faixa etária dos 40 aos 49 anos; um, entre 50 e 54 anos; dois, acima dos 55 anos de idade e um professor não respondeu esta questão.

Com o intuito de ilustrar a amostra pesquisada, apresentamos a seguir o Quadro 2 com informações relevantes sobre a formação dos participantes:

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa: sexo, vínculo, tempo de magistério e formação.

Sujeito	Sexo	Vínculo	Tempo de Magistério	Tempo na Escola Municipal Anísio Teixeira	Formação para magistério
P1	F	Concurso	20 anos	2 anos e 10 meses	Ensino Médio – Modalidade Normal, Graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia
P2	F	Concurso	27 anos	2 anos e 8 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal, Graduação em Psicologia,
P3	F	Contrato	20 anos	1 ano e 8 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal
P4	M	Contrato	4 anos	2 anos e 10 meses	Graduação em Música
P5	F	Concurso	16 anos	1 ano	Graduação em Pedagogia. Especialização :

					História da África, Cultura Afrobrasileira e Indígena
P6	F	Contrato	21 anos	2 anos e 11 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia.
P7	M	Contrato	3 anos	2 anos e 11 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal, Graduação em Pedagogia.
P8	F	Concurso	9 anos	2 anos e 10 meses	Graduação em Letras, Mestrado em Literatura
P9	M	Contrato	5 anos	2 anos e 10 meses	Graduação Educação. Física.
P10	F	Concurso	13 anos	2 anos e 11 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal Graduação em Letras,
P11	F	Concurso	4 anos	2 anos e 8 meses	Graduação em Pedagogia.
P12	M	Contrato	8 anos	2 anos e 11 meses	Graduação Letras – Especialização: Linguística Aplicada
P13	F	Concurso	21 anos	1 ano e 8 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal
P14	F	Concurso	13 anos	2 anos e 9 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal Graduação em História, especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional
P15P	F	Contrato	4 anos	2 anos	Ensino Médio. – Modalidade Normal
16P	F	Concurso	22 anos	8 meses	Ensino Médio. – Modalidade Normal, Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia
17P	F	Concurso	21 anos	1 ano e 8 meses	Ensino Médio– Modalidade Normal Graduação em Pedagogia, especialização em psicopedagogia
P18	M	Contrato	4 anos	2 anos e 10 meses	Graduação em Artes, Especialização :Ilustração e Design Gráfico
P19	F	Concurso	12 anos	2 anos e 8 meses	Ensino Médio. – Modalidade Normal, Graduação em Pedagogia

Fonte: A autora (2016)

O presente trabalho tomou o seguinte formato: a introdução aborda o caminho percorrido e as escolhas teórico metodológicas, o capítulo um apresenta a normatização legal da profissão docente no Brasil e o desenvolvimento da profissionalidade docente, passando pelos ciclos identitários da carreira do professor, ordenamento legal que embasa a formação do professor no Brasil, os Planos Nacionais de Educação e outros ordenamentos, apresentando ainda uma reflexão acerca da crescente desvalorização do trabalho docente.

No terceiro capítulo, apresentamos alguns conceitos referentes à temática Educação Integral, destacamos experiências importantes que abarcaram esse movimento de ampliação da jornada, perpassando sobre o ordenamento legal que ampara o tempo integral e apresentando uma discussão sobre o tempo da escola e o tempo na escola.

O capítulo quatro traz o histórico da cidade de Niterói, município onde foi realizada esta pesquisa, retratando a organização da rede municipal e discutindo a proposta de tempo integral, além de apresentar a Escola Municipal Anísio Teixeira, lócus desta pesquisa, com as provocações e percepções que as falas dos participantes da pesquisa nos apresentaram através de questionário e entrevistas.

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos a trajetória que percorremos nesta pesquisa e apresentamos os achados que se revelaram neste caminhar, a partir da formação continuada que esse grupo de docentes recebeu.

## **1 FORMAÇÃO CONTINUADA E VALORIZAÇÃO DOCENTE: EM BUSCA DE UMA FORMAÇÃO INTEGRAL**

A temática da formação continuada docente vem sendo discutida amplamente desde os anos 1990. No Brasil, destacamos as pesquisas de Candau (1997) como sendo um marco nesta discussão. Entretanto, consideramos em nossa pesquisa que a formação continuada e a valorização docente, apesar de serem campos de estudo diferentes, se entrelaçam e criam um movimento de compreensão mais alargado no que tange à formação docente.

Libâneo (2001) afirma a importância da formação continuada do professor como possibilidade de mudança nas suas ações pedagógicas, através do exercício de novas práticas reflexivas.

Neste capítulo, abordaremos a organização legal da carreira docente no Brasil por meio das Leis da Educação nº. 4024/61, nº. 5692/71; nº. 9394/96, também discutiremos a valorização docente, seus saberes e o tempo da escola e na escola, buscando construir reflexões que, quando aliadas aos dados do campo, nos possibilitaram construir novos olhares, contribuindo, assim, para este campo de estudo.

### **1.1 O ORDENAMENTO NORMATIVO EM FOCO**

Ao apresentar esta seção, optamos por informar ao leitor que nossos apontamentos sobre a legislação baseiam-se na importância de ilustrar o caminho que a formação docente percorreu e vem percorrendo em nosso país, sem contudo, ser uma preocupação nossa um mergulho profundo e analítico de cada normatização apresentada.

A primeira lei específica voltada para a organização da educação brasileira foi a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 4024/61, promulgada em 20 de dezembro de 1961. O ordenamento trata da finalidade, direito, administração, organização, profissionalização docente, sistemas de ensino entre outros temas. Nosso foco nesta breve abordagem vem ao encontro do nosso estudo: a formação do professor. Conforme o dispositivo legal, a formação dar-se-ia no curso normal, conforme podemos ver nos artigos abaixo:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao

ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada a preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

De acordo com o texto oficial, a formação docente passando a consagrar este tipo de organização já prevista na Lei Orgânica de 1946, com o funcionamento dos cursos na modalidade normal, em quatro anos para o ciclo ginásial e em três anos para o ciclo primário. O artigo 54 sofreu alteração pela Lei nº 5692/71. Cabe ressaltar que, ao tratarmos de sistemas de ensino, torna-se facultada a oferta desta formação para as redes pública ou privada (BRASIL, 1961). Nesta Lei, o artigo 60 também recebeu veto quanto à prova para provimento de cargo efetivo de docente de grau médio. Curiosamente, há um aspecto pouco debatido nesse ordenamento, tratado em seu artigo 115, que estimula as escolas a organizarem associações de pais e professores, indicando um avanço na compreensão da importância da parceria escola-família, podendo sinalizar a perspectiva de uma gestão mais “democrática”..

Com relação à Lei n. 5692/71, verificamos no capítulo V, que trata dos professores e especialistas em educação, nos artigos 29 ao 34, há uma descrição da formação, da função e da efetivação na função docente no sistema oficial de 1º e 2º graus por meio de concurso e prova de títulos. A seguir, apresentamos os artigos por considerarmos pertinentes para a compreensão do quanto caminhou-se na compreensão da formação necessária para exercício da docência neste espaço de uma década entre a legislação anterior e esta.

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das



disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Art. 31. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais referidos no § 2º do artigo anterior serão ministrados nas universidades e demais instituições que mantenham cursos de duração plena.

Parágrafo único. As licenciaturas de 1º grau e os estudos adicionais, de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da Lei.

Art. 32. O pessoal docente do ensino supletivo terá preparo adequado às características especiais desse tipo de ensino, de acordo com as normas estabelecidas pelos Conselhos de Educação.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

Art. 34. A admissão de professores e especialistas no ensino oficial de 1º e 2º graus far-se-á por concurso público de provas e títulos, obedecidas para inscrição as exigências de formação constantes desta Lei. (BRASIL, 1971)

A legislação destacada trata da ampla possibilidade de formação do professor. Aborda a questão das licenciaturas curtas, tal como trata dos estudos adicionais e da exigência do curso superior, avançando na direção da organização e oferta de cursos de pós graduação, aprimorando o texto da lei anterior, traz ainda a exigência de formação própria para exercer a função técnica de especialista educacional. Saviani (2009) aponta que, após o golpe de 1964, os militares impuseram a necessidade de reorganização da estrutura escolar. Podemos perceber a supressão do termo Escolas Normais para o uso de Habilitação específica de 2º grau para o Magistério. O autor aponta ainda como se daria esta nova organização formativa do professor.

Enquanto a LDB de 1961 definia os critérios necessários para a formação de professores em diferentes níveis, a Lei 5692/71, traz uma lista de revogações e vetos, apresentando novas formas de atender a demanda de alfabetizar a população, sem contudo, uma preocupação com a formação daqueles que iriam ministrar esta educação. Entre os Artigos nº 77, 78 e 79, verificamos de que forma o indivíduo pode exercer a prática do magistério.

Art. 77. Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho.

Art. 78. Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 79. Quando a oferta de profissionais legalmente habilitados para o exercício das funções de direção dos estabelecimentos de um sistema, ou parte dêste, não bastar para atender as suas necessidades, permitir-se-á que as respectivas funções sejam exercidas por professores habilitados para o mesmo grau escolar, com experiência de magistério.

Dessa forma se compararmos as duas leis, verificamos um retrocesso com relação às possibilidades formativas do professor contidas na Lei 4024/61, em detrimento de uma aceleração na formação de mão de obra para atingir um maior número de iletrados possível, com improviso formativo e aligeiramento na formação.

Como sabemos, a LDB 5.692/71, não tinha em sua finalidade o trazer um novo conjunto de ordenamentos avançando no debate sobre a educação no Brasil e implantando novos ordenamentos, de outro modo, esta legislação carregou em suas linhas o viés da reformulação da LDB 4.024/61 numa espécie de enxugamento dos direitos formativos do profissional docente.

Pelo Parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. (SAVIANI, 2009).

O principal apontamento que podemos perceber, realizado pelo autor, se deve ao fato dessa nova organização transformar um currículo específico de magistério em um currículo de núcleo comum, com algumas disciplinas específicas para habilitação do docente.

Essa organização prevaleceu até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº. 9394/1996), onde após um amplo debate, com direito a posições tensas e opostas entre defensores da educação pública e representantes do ensino privado, os avanços almejados vieram de forma parcial e fragmentada. Reconhecemos os ganhos para os profissionais da educação em se tratando de nomenclatura e na preferência de formação inicial em nível superior, entretanto, as múltiplas formas e instituições formativas para o profissional docente tomaram uma proporção maior do que se imaginava. Conforme o texto abaixo indica, de acordo com a nova LDBEN n. 9394/1996, as formações possíveis para o exercício da docência passam a ser as seguintes:

Art. 61- A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62- A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

No artigo 61, ressaltamos a importância que a legislação destaca sobre a necessidade de uma união entre teoria e prática para o desenvolvimento apropriado

do educando seja qual for a fase de sua escolaridade. Percebemos que a legislação ainda aponta para a questão da formação/capacitação em serviço. Esse destaque vem ao encontro do que Tardiff (2001) afirma sobre os saberes dos professores não se caracterizarem como uma “construção individual”, mas, ao contrário, esta relação construída nas trocas com os demais, sejam estes pares docentes ou alunos. Já a formação necessária para atuar na educação básica de que trata o artigo 62 traz à tona uma discussão acerca dos requisitos básicos para o exercício do magistério.

Este artigo é alterado pela Lei nº. 12.014 de 2009, apresentando como critérios para ser profissional da educação os seguintes requisitos:

O art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR)

Essa questão é abrangente e complexa. Antes, trata-se de iniciar uma conversa que tem movido nossas pesquisas em busca de um olhar abrangente sobre as características múltiplas da profissão docente, incentivando, assim, novas percepções, novos diálogos, que contemplem pontos de vista complementares ou divergentes, mas com a preocupação de continuar dando visibilidade a este tema tão importante, sem, no entanto, ensejar o esgotamento da temática. Destacamos que a formação docente no Brasil, ainda vigora sobre as possibilidades formativas em nível médio, na modalidade normal, como formação mínima regulamentada, em

nível superior, através dos cursos de Pedagogia e, ainda temos em muitos lugares do país, a figura do professor leigo<sup>3</sup>.

Também, não podemos deixar de mencionar que a LDBEN 9394/1996 ao longo de 21 anos, vem recebendo novas redações, ampliações e vetos. Destacamos que a revisão de 2013 retirou das disposições transitórias a delimitação de tempo para a continuidade do nível médio como modalidade de formação docente dos anos iniciais da educação básica.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação do decênio 2001/2010, que foi aprovado pela Lei n. 10.172/2001, trouxe um campo inteiro e exclusivo de discussões acerca da formação dos professores e valorização do magistério. Em seu diagnóstico, é compreendida a sua importância, uma vez que consideram a melhoria da qualidade do ensino a esta valorização, pois “[...] somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino.” (BRASIL, 2001).

Dentre as Diretrizes do PNE 2001-2010, alguns objetivos nos chamam atenção pelo desafio do investimento educacional que necessita, em contraponto à política educacional de financiamento público voltado para a educação naquele período, sendo eles a “[...] jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula.” (BRASIL, 2001) Desse modo teria tempo para planejar atividades que favoreçam a aprendizagem do educando, principalmente nas escolas na qual os discentes ficam em horário integral. O segundo destaque importante se refere ao “[...] salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação [...]” (BRASIL, 2001), uma das questões mais discutidas nos últimos anos entre os docentes.

---

<sup>3</sup> Professor leigo: Termo que se refere aos professores sem certificação necessária por Lei para o exercício da docência. A existência de professores leigos é comum em países do terceiro mundo nas áreas mais pobres e, principalmente, na zona rural. No Brasil, a existência de professores leigos é maior nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde muitos deles estudaram apenas até a 4ª série e a maior parte não terminou o ensino fundamental (antigo 1º grau). Este número vem caindo rapidamente com as formações ofertadas pelo Governo Federal. Em 2015, 6.302 professores atuando na educação pública tinham o Ensino Fundamental e 510.029 apresentavam o Ensino médio. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) apontam uma formação tão ampla e generalista que nos leva a questionar: afinal de contas, como se forma e em que consiste o trabalho do professor dos anos iniciais da educação básica nas escolas públicas brasileiras?

O art. 4 do referido documento traz que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p. 2).

De forma contraditória ao questionamento inicial, o texto das Diretrizes Curriculares de 2006, buscam trazer Identidade à formação do Pedagogo, extinguindo as habilitações que fracionavam a função do profissional, aumentando a carga horária mínima de formação para 3.200 horas, enfatizando o estudo da gestão escolar, nas diferentes modalidades de ensino ( Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos), mais tarde, de forma complementar, implantando o Estágio Supervisionado de forma obrigatória, conforme legislação nº 11.788 de 2008.

Quanto às possíveis funções para o licenciando em pedagogia, o documento cita no seu segundo artigo que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Um dos ganhos mais importantes deste documento, sem dúvida, é o reconhecimento do profissional da educação como possuidor de saberes que podem ser utilizados em diferentes áreas com formação ampla e diferenciada.

É inegável que a função social da escola atual se ampliou de forma que hoje não se pode ensinar sem se educar e cuidar. O professor da escola básica do século XXI experimenta a crise de ter sido formado, como aluno e como professor, em um modelo e atuar como profissional em um novo modelo de escola. A ampliação das funções docentes, mais do que nunca, está atrelada a uma

necessidade de buscar formação e orientação constante para o exercício da docência.

Por outro lado, com este alargamento das possibilidades formativas, o pedagogo faz uma inserção em outras áreas de trabalho, seja nas áreas humanas, exatas, de saúde ou tecnologia, etc.

Outro item verificado no mesmo documento, e que desejamos destacar, situa-se em seu Artigo 3º:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:  
 I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;  
 II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;  
 III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (Brasil, 2006).

A partir dessas informações, são elencadas nada menos do que dezesseis possibilidades de atuação para o licenciado em pedagogia dos quais enfatizamos: a formação inicial do professor imbuída de um simbolismo e de uma singularidade muito específica. A percepção que temos refere-se ao foco que as Diretrizes expressam em relação as dificuldades de formação dos professores no Brasil. Primeiro, porque todo professor já foi aluno e, em segundo lugar, por estar entre as poucas profissões em que se pode chegar aos bancos universitários já sendo e exercendo a profissão. Por outro lado, temos a dicotomia formação docente de qualidade x concurso público, como forma segura de exercer a profissão docente.

Entretanto, Bernado (2003, p. 73) enfatiza que:

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, na escola, local de trabalho do professor, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada.

Dessa forma, entendemos que a formação inicial do indivíduo, enquanto profissional, está amparada, pela forma como se encontra organizada a educação, através de seu ordenamento normativo vigente e pode ocorrer em nível médio ou superior, nos cursos de Pedagogia ou nas Licenciaturas. No entanto, sua construção identitária se desenvolverá ao longo de sua carreira, no contato direto com a escola e na busca de formação continuada, tema que aprofundaremos mais adiante.

Concomitante ao ordenamento normativo ocorreram debates densos acerca da formação e valorização dos profissionais da educação. De acordo com o Artigo nº

67 da LDBEN 9394/96, a valorização da carreira do magistério ocorrerá da seguinte maneira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

Para que pudéssemos alavancar no ensino público do país, tendo como foco principal a valorização do magistério, o primeiro objetivo e meta constantes no PNE 2001/2010 e que precisavam ser efetivadas seriam:

Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito [...] (BRASIL, 2001)

Consideramos importante esclarecer ao leitor nossa opção por fazer tal discussão apontando para o caminho da valorização profissional, por considerar que a falta de cumprimento do ordenamento legal que introduz o exercício desta prática, como um apontamento das falhas na implementação de políticas públicas na área de formação e valorização da carreira dos profissionais da educação, de forma específica, da educação básica, que mormente fica a cargo dos municípios.

Entretanto, apesar de ter impulsionado a formulação da Lei n. 11.738 que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os professores do magistério público (BRASIL, 2008) a implementação de uma política nacional de planos de cargos e salários, ainda tropeça nas questões peculiares e imensas do Brasil, tais como a variedade regional, as diferenças socioeconômicas e estruturais de aparatos educacionais para formação do profissional da educação. Com aproximadamente 5.570 municípios (IBGE, 2015), o desafio de estabelecer uma política salarial e de carreira, muitas vezes, inviabiliza-se pelas próprias condições de tais municípios, que não se sustentam sem o apoio financeiro do Governo Federal (MENEZES,



2014). Apesar da regulamentação existir, o desafio é fazer com que as decisões provenientes das discussões se efetivem por parte do governo. Não se discute o que pode acarretar aos municípios, estados e esfera federal, quais seriam as penalidades no caso da não implementação de tais exigências legais, sendo assim, a categoria de profissionais da educação, aguarda ano após ano, sua data base ou seu dissídio para discutir condições salariais (CONTRERAS, 2002). Já em termos de planos de carreira, o que se percebe é que são construídos nos embates entre representantes de governo e entidades sindicais que tentam criar a ponte para o diálogo.

As legislações, em geral, via Decretos, Portarias e Planos de Educação, vêm buscando aperfeiçoar e expandir a compreensão das reivindicações da categoria de trabalhadores na educação. Analisando a cronologia das leis educacionais, na LDBEN n. 4.024/1961 falava-se em professor, a Lei n. 5.692/1971 trata dos profissionais do magistério (limitando ainda aos cargos de docência e administrativos diretos ao cotidiano da escola) e o maior avanço até agora, com a LDBEN n. 9.394/1996, que denomina os trabalhadores como profissionais da educação. Tal conquista significa abranger um grupo de profissionais que lidam no dia a dia da educação sem que necessariamente sejam professores, a busca por valorização e reconhecimento deve ser ampliada cada vez mais para tentar englobar todos os profissionais envolvidos na prática da escola.

Merece destaque a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) criado através do Decreto nº 6.755 de 2009 apresenta enquanto Política Pública uma parceria entres secretarias estaduais, municipais e governo federal na oferta de cursos de 1ª licenciatura ( para professores que não tenham graduação), 2ª licenciatura ( para profissionais que atuam fora de sua área de formação, cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura articulando estas ações formativas e investindo no financiamento destes cursos, o MEC em parceria com a Capes, buscou atingir um número expressivo de profissionais em busca de uma formação mais completa, que melhorasse sua relação com o saber e com seu lócus profissional. Gatti (2011, p.127) destaca: “O fato do PARFOR constituir-se uma política de governo efetiva para a formação docente, em que pese o caráter transitório e emergencial do Programa”.

Com uma lacuna temporal de quatro anos de debates e disputas acirradas entre segmentos diversos, na busca de uma consolidação de um novo plano de

educação, visto que o anterior havia findado sua década em 2010, aprovou-se em 25 de junho de 2014, o atual Plano Nacional de Educação 2014/2024. De acordo com o documento final, que busca situar o contexto de aprovação da Lei, elencando aspectos históricos da construção deste e dos outros planos anteriores, logo na introdução, nos permite perceber que a elaboração do mesmo se deu em meio a polêmicas e tensões de interesses divergentes, quando não opostos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014 é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos (BRASIL, 2014).

Segundo o mesmo documento, foram apresentadas 2.916 emendas, das quais 2.906 foram objetos de análise (após a verificação de duplicidade ou retirada pelo autor). Ao substitutivo do relator, foram apresentadas 449 emendas (BRASIL, 2014 p. 17).

No viés do contexto político, compreendemos que, em geral, as ações para determinadas áreas são pensadas de forma articulada, entretanto, para fins didáticos de construção da nossa pesquisa, optamos agora, por abordar de maneira particular as metas que se relacionam diretamente ao tema tratado.

Em consonância com os esforços por parte do governo, o PNE atual trata em suas metas as seguintes temáticas: meta nº15 Formação Inicial, meta nº16 Formação Continuada, meta nº 17 Piso salarial e, meta nº 18 Valorização da carreira do magistério como veremos a seguir:

Atentamos ainda ao fato de que duas metas abordam a formação dos professores demonstrando a necessidade de constante aprimoramento por parte dos docentes no seu fazer pedagógico. Abaixo, a meta 15 sinaliza a importância de

[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 48)

Com o avanço da implementação do Plano Nacional de Educação 2014/2024, o Conselho da Educação Básica apresentou o documento Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, o qual doravante vamos nos referir como DCN's n. 2/2015.

Nesta direção, apresentamos tal discussão considerando o momento atual, abordando todo um conjunto de reflexões e possibilidades de implantação de novas medidas que abarquem o profissional da educação, seja este em formação ou com estudos concluídos na modalidade de formação contínua.

Já a Meta 16 traz que deverão ser formados

Em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2014)

E, logo abaixo, na meta 16, temos a percepção da necessidade da regulamentação e implementação de políticas que garantam o cumprimento dos objetivos já descritos:

A elevação do padrão de escolaridade básica no Brasil depende, em grande medida, dos investimentos que o poder público e a sociedade façam no tocante à valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação. As mudanças científico-tecnológicas requerem aperfeiçoamento permanente dos professores da educação básica no que tange ao conhecimento de sua área de atuação e aos avanços do campo educacional. A formação continuada, no âmbito do ensino superior, além de se constituir em um direito dos professores da educação básica, apresenta-se como uma exigência para e do exercício profissional, como reitera a Nota Técnica ao PNE emitida pelo Ministério da Educação: "para que se tenha uma educação de qualidade e se atenda plenamente o direito à educação de cada estudante é importante que o profissional responsável pela promoção da aprendizagem tenha formação adequada". (p. 93)

Inserimos ainda nesta discussão a meta 18 do PNE 2014-2024:

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (das) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso nacional profissional, definido por lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.18)

Certamente o desafio que está posto é a efetivação dos planos de carreira do magistério, a valorização salarial e a paridade salarial com outras carreiras com as mesmas exigências formativas. Deste modo, apesar de termos legislação que direcione tais demandas, ainda faltam ações que de fato oportunizem que retirem

tais políticas avancem passando de planos e metas a uma legislação de fato tornando-as viáveis.

Outro destaque no que tange à meta 18 que fazemos é a luta pelo reconhecimento e valorização do trabalho docente, ou seja, a busca de mecanismos que possam frear o excesso de contratos temporários, lembrando que o PNE fixa o prazo até 2017 para que as redes públicas tenham 90% de seu quadro funcional de concursados.

A Lei nº 11.738/2008, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), constituiu-se em um dos maiores avanços para a valorização profissional. Além de determinar que União, estados, Distrito Federal e municípios não podem fixar o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica para a jornada de no máximo 40 horas semanais com valor abaixo do PSPN, a lei também determinou, no art. 2º, § 4º, que, na composição da jornada de trabalho, deverá ser observado o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desse modo, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às atividades extraclasse (BRASIL, 2014).

A Lei que aprovou o Piso Salarial Nacional foi um marco importante para regulamentação do direito dos profissionais de educação a um tempo em separado para planejar. No entanto, ainda existem muitos entraves para a organização deste tempo no que tange ao tempo formativo fora da escola. Em outro trecho o documento continua trazendo que

Apesar de não resolver por si as décadas de problemas relacionados à valorização dos profissionais do magistério, a implantação dessa lei concorre no sentido de tornar a carreira do magistério mais atraente do ponto de vista salarial e, de certo modo, mais atraente pelas condições de trabalho e de realização profissional. Também o estabelecimento de um piso salarial passou a estabelecer um mínimo a ser implantado pelos entes federativos no sentido da valorização profissional, bem como na melhoria da qualidade de educação (BRASIL, 2014).

Na atualidade a rapidez das informações e a organização da estrutura escolar desafiam o profissional a buscar e aprofundamento em sua formação, assim, lançamos um olhar sobre a construção identitária do professor e, em especial, às demandas crescentes de valorização. Valorização pautada em frentes diversas, dentre as quais destacamos: o direito à formação inicial e continuada de qualidade, sendo respeitado o tempo necessário para essa formação; o reconhecimento como profissional da área do saber e, portanto, apto a construir e colaborar nos projetos

educacionais de onde atue; a valorização salarial, primando por sua dignidade através de investimentos na política de cargos e salários e a valorização da condição de trabalho, oportunizando estrutura condizente com a atividade docente. Libâneo e Pimenta (1999, p. 261) afirmam que:

[...] reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajude a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua prática docente.

Hoje, quando se fala em valorização do professor, é importante não perder de vista as condições salariais, mas não somente nos deter nesta demanda. Segundo Souza (2011, p. 1)

Há fortes evidências, nos dias atuais, de que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do nosso ensino. A despeito da grande diversidade de condições da oferta e demanda por escolarização, tanto no que se refere à condição docente quanto à condição discente, produto da diferenciação sociocultural e das desigualdades socioeconômicas, essa crise atravessa a estrutura da escola de alto a baixo.

Ela combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio). Esse baixo valor do diploma expressa um terrível paradoxo: quanto mais expandimos a oferta do ensino, maior se revela nossa dificuldade de formar professores para atendê-la.

O autor evidencia uma fórmula complexa que traduz a alquimia da descrença e desmotivação docente. O desprestígio que a carreira docente enfrenta, as condições indignas de trabalho, a carga horária excessiva, no intento de aumentar o valor da renda.

Vale destacar o avanço do novo PNE, ao garantir que 4 de suas 20 metas estivessem voltadas para formação inicial, continuada, e valorização dos profissionais da educação, dando um salto na busca pela garantia e efetivação dos direitos da categoria.

Apesar de não resolver por si as décadas de problemas relacionados à valorização dos profissionais do magistério, a implantação dessa lei concorre no sentido de tornar a carreira do magistério mais atraente do ponto de vista salarial e, de certo modo, mais atraente pelas condições de trabalho e de realização profissional. Também o estabelecimento de um piso salarial passou a estabelecer um mínimo a ser implantado pelos entes federativos no sentido da valorização profissional, bem como na melhoria da qualidade de educação. (BRASIL, 2014)

Essas reflexões nos provocam a observar no campo a percepção dos docentes sobre o tempo integral, a formação dos docentes em tempo integral, seus posicionamentos frente aos saberes que adquiriram com a prática.

Entretanto, as metas específicas de formação docente e valorização do magistério são conquistas e merecem ser pensadas de forma apropriada pelo profissional docente.

Nesse sentido, pensamos no tipo de professor que deverá atuar na escola de tempo integral. A formação que ele tem e como ele percebe sua atuação neste espaço são questões importantes de serem pesquisadas. Como também os avanços, dificuldades e percepções sobre a sua formação e a escola em tempo integral, como proposta para organização profissional neste modelo de espaço escolar, com todas as suas singularidades, numa perspectiva onde mais tempo do aluno e do professor na escola proporcione melhor qualidade do ensino e da educação.

E nos indagamos: será que a valorização docente seria um estímulo para a busca por uma formação continuada?

Sabemos que toda a legislação que envolve direitos básicos, tais como saúde e educação, são objetos de acirradas disputas políticas, econômicas e ideológicas. A esse respeito, Dourado (2015) destaca que por meio da Comissão Bicameral instituída com a finalidade de discutir novos caminhos para a formação de educadores abriu-se um campo de disputa radical, evidenciando os interesses de grupos opostos: os que desejam formar formadores integralmente e os que anseiam por aumentar seus lucros por meio de currículos cada vez mais enxutos. O autor destaca que

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. (DOURADO, 2015, p. 304)

O autor ainda aponta a importância do Decreto n. 6.755 de 2009, ao elencar seis princípios norteadores que apontam aspectos determinantes para uma reformulação em relação à formação inicial, ingresso na carreira e formação continuada do professor. Há tempos, esse ensaio vem sendo estudado e pesquisado por entidades representativas, tais como: ANFOPE (Associação

Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e CONAE (Conferência Nacional de Educação). Com a discussão do atual Plano Nacional de Educação 2014, as orientações ganharam novo fôlego, tornando-se urgente discutir e analisar estas demandas. O Decreto nº 6.755 de 2009, acabou sendo revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016, mudando a nomenclatura e o foco de: “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica” para “Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, trazendo novamente a ampliação da discussão professores x profissionais da educação.

A formação continuada ganhou visibilidade nas DCN's n. 02/2015, de certa forma, cimentando o texto da PNE 2014 nas metas n. 15, n. 16, n. 17 e n. 18, que primam pela formação do profissional docente em nível superior, reafirmando a importância da formação continuada.

## **1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: AVANÇOS E DESAFIOS**

O início do novo milênio trouxe à escola a promessa da educação para todos quando, de fato, o que houve foi a ampliação do acesso e de permanência, em uma busca incessante por melhoria dos índices na qualidade da educação. Nesse sentido, entendemos o aumento da oferta de cursos de formação continuada como recurso utilizado na busca por uma organização de saberes eleitos para compor e alcançar as metas estabelecidas pelas esferas governamentais sejam estas, municipal, estadual ou federal, em suas especificidades e demandas próprias, ou até mesmo, as metas conhecidas globalmente, por estarem inseridas em uma agenda mundial, e organizada por agências internacionais. Segundo Monfredini (2008, p. 193):

A busca da universalização no atendimento e o aumento dos anos de escolaridade da população brasileira constituíram os eixos em torno dos quais se procurou unir os vários setores da sociedade para a implementação das políticas educacionais ao longo dos anos 1990 que, orientadas pelos textos produzidos pelos organismos multilaterais, buscavam articular a ideia de desenvolvimento do país e a escolarização da população. Os resultados no fim da década indicavam o aumento significativo da população atendida no ensino básico, especialmente no ensino fundamental.

Neste sentido, verificamos uma continuidade na implantação de um projeto educacional que, para além do Brasil, engloba América Latina e Caribe evidenciando um modelo elástico, que entrelaça diferentes realidades sociais, políticas e educacionais, amarrando-as de forma a adequar as variadas demandas aos programas propostos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004). As autoras atentam que:

[...] essa é uma orientação geral, em relação à América Latina e Caribe, documentos de agências multilaterais [e que] prescrevem indicações assemelhadas pelas quais os professores deverão: participar das políticas educacionais formulando-as e executando-as; ser reflexivos, autônomos, criativos e comprometidos com a mudança; desenvolver a aprendizagem formal e à distância, e mais uma lista imensa de atribuições. (p. 532)

Com isso, o cenário que se delineou do início da década de 1990, com as políticas neoliberais, discutindo e propondo a “profissionalização das ações educativas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004), ganhando fôlego as discussões de como formar o profissional da educação para realizar atividades melhorando o uso dos recursos em atividades diretas de formação continuada.

Cabe ressaltar que nossa visão é oposta à do professor como um profissional técnico da educação, um mero executor de tarefas. Compreendemos o papel do professor como um intelectual do pensar, do saber e do fazer. A sua formação teórica não se dissocia da prática, como se fosse possível constituir-se enquanto profissional, optando apenas por uma linha, sejam estas: a prática ou a teoria. A práxis neste caso se dá não só na interação com os alunos, como também na troca com seus pares profissionais (HARGREAVES, 2014).

Trazemos a perspectiva de Bernado (2015, p. 92-93) quando nos apresenta o déficit na formação do professor, salientando os hiatos teóricos que alimentam suas reflexões. Essa análise corrobora com a nossa ao evidenciar que acabam sendo formados professores

Sem que estejam realmente preparados para fazer uma reflexão da própria prática, havendo assim a perda, não só da articulação da teoria com a prática como também das possibilidades de se formar um profissional que reflita sobre sua ação como formador. Mais ainda, que na ação e em ação seja capaz de, não somente instrumentalizado pela teoria, mas também se reapropriando dela, possa desconstruí-la para realimentá-la, atingindo outra síntese: processo dialético. (BERNADO, 2015)

Consideramos que a lógica das formações oferecidas por redes de ensino, secretarias de educação e os oferecidos pelo governo federal são importantes



ferramentas de alcance do profissional docente, todavia, registramos aquelas formações organizadas dentro do espaço escolar, tendo a escola como *lócus* de formação continuada, como sendo possibilidade de crescimento do grupo e de troca efetiva entre os profissionais de cada unidade escolar. Essas formações não são novidade e, de acordo com Candau (2001, p. 52), a ênfase é posta na “reciclagem” dos professores. Como o próprio nome indica, “reciclar” significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida e a autora esclarece que, em muitos casos, essa atualização se dá por conta de cursos em parcerias nas universidades, especializações e extensões, bem como cursos Lato Sensu e Stricto Sensu. E a autora continua afirmando que “Este tem sido o sistema habitual de formação continuada dos profissionais do magistério, sistema que ainda hoje, me atrevera a afirmar, é o mais frequente e comumente aceito e promovido” (CANDAU, 2001, p. 53).

As formações continuadas em parceria com universidades criaram um forte canal de diálogo estabelecendo uma relação simbiótica bastante interessante. Por um lado, o professor entra em contato com o espaço acadêmico enquanto profissional e aluno. Por outro lado, a academia ganha novas possibilidades de repensar a teoria a partir do contato com as práticas estabelecidas no espaço escolar.

Tardiff e Raymond (2000) evidenciam aspectos dos saberes docentes ocorridos ao longo da carreira do professor como sendo eventos, sobretudo temporais que comportam em seu interior uma história de rupturas e novas construções de modo contínuo, a partir da história de vida de cada indivíduo e se modifica através do processo de socialização, que vai marcar sua relação com os saberes oriundos de fontes pessoais (pré-profissionais, de vida, de valores, regras) e saberes práticos, apreendidos em sua própria existência e experiência.

Não podemos tratar dos saberes adquiridos como se existisse uma única vertente. Tardiff (2002) aprofunda a discussão do saber docente, dividindo-o em quatro categorias:

- Saberes da formação profissional: são os conhecimentos transmitidos durante a formação profissional, estão baseados na erudição e nas ciências;
- Saberes disciplinares: são os provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Apesar de comum a todos os profissionais da

educação, apresenta-se mais fortemente no professor generalista dos anos iniciais, por ser o professor responsável por várias disciplinas do currículo. Apesar de serem conhecimentos que existem há séculos e perpassam a história da humanidade, estão presentes nas comunidades científicas e sua transmissão, em geral, ocorre por meio do contato com as instituições educacionais;

- Saberes curriculares: São os saberes organizacionais da instituição e que definem os programas de aprendizagem dos alunos, como por exemplo, grade curricular. Tratam, ainda, dos objetivos, métodos e resultados que se pretende alcançar;
- Saberes experienciais: Estes saberes são oriundos da própria vivência de determinadas situações específicas ocorridas no espaço escolar; englobam também experiências na relação professor/aluno e professor/professor. Uma das marcas deste saber é a construção do “habitus” que envolve continuamente o *saber-fazer* e o *saber-ser*.

Apesar de elucidativa, a explicação acima não deve ser tomada como algo fixo e imutável. Quando abordamos conceitos relacionados ao professor, mesmo que de uma área exata, é importante frisar a capacidade de transformação e recriação contidas em si. Diferentemente de um engenheiro, ou matemático, que necessitam de instruções precisas para realizar cálculos, o professor adequa seu saber, criando possibilidades e diferentes modos buscando atingir o objetivo da aprendizagem do aluno (TARDIFF; RAYMOND, 2002).

Perrenoud (2002) destaca que à organização de formações contínuas deu-se de maneira a complementar a formação de muitos professores com informações e estudos que os mesmos não haviam recebido durante a formação inicial. Tais iniciativas ocorreram na Itália com título de “*aggiornamento*” e “*recyclage*”, como é denominada em algumas regiões da França. No Brasil, essa discussão tem início na década de 1990, tornando-se uma polêmica pela recusa dos cursos de “reciclagem” por parte dos professores, provocado pelo mal-estar que a categoria profissional tinha pelo termo cunhado para atualização. Ao mesmo tempo em que Candau (2001) nos traz o sentido de “retornar ao início do ciclo” ou “refazer o caminho das aprendizagens”, por outro lado, os docentes repudiavam as nomenclaturas desses cursos por caracterizar algo que precisa de nova forma.

Perrenoud (2002) salienta ainda que por muitos anos a dinâmica utilizada nestas formações ocorreu sem levar em consideração a prática desenvolvida pelo profissional no dia a dia do espaço escolar. Não raro, os relatos desinteressados por parte dos profissionais que participavam destas formações, que saíam de seus *lócus* de trabalho para receber uma quantidade significativa de informações sobre novos métodos, técnicas e tecnologias para serem utilizados em suas salas de aula.

Insistir em políticas de formação continuada cada vez mais abrangentes é oportunizar discussões mais profundas e complexas acerca do trabalho docente. Contreras (2002, p. 155) afirma que “Muitos professores, em virtude das características da instituição educacional e da forma pela qual nela se socializam, tendem a limitar seu universo de ação e de reflexão à sala de aula.” Segundo o autor, estes espaços de formação continuada necessitam de uma nova organização, que propiciem “[...] uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência.” (CONTRERAS, 2002, p. 155) Perrenoud (2002, p. 23) destaca a importância de estas formações transformarem-se “[...] progressivamente em *laboratório* de procedimentos de formação em prática reflexiva.”

Se a oferta de cursos e/ou políticas de formação continuada mantiverem seu olhar sobre o docente como apenas um agente cumpridor de protocolos, aplicador de avaliações, reproduzidor de conceitos e métodos e práticas não reflexivas, então, esse processo formativo de nada valerá na transformação da prática docente e da atuação desse profissional no cotidiano escolar.

No Brasil, as políticas de formação docente ganharam novos contornos a partir dos anos 2000. Gatti, Sá e André (2011) destacam a importância de se delinear uma política nacional de formação docente<sup>4</sup>, entretanto, as autoras sinalizam que a formação é um pilar importante, mas que necessita estar conectado às questões de carreira, valorização, profissionalização, afirmação e identidade docente. Sem um olhar criterioso e estratégias para avançar nestas pautas, corremos o risco de discutir uma formação continuada conteudista e de aplicabilidade imediata em nossas salas de aula, sem evoluir na questão da flexibilidade do professor.

---

<sup>4</sup> Sobre as Políticas de Formação Docente, destacamos os Decretos nº 6.755 de 2009 e nº 7.415 de 2010. Ambos abordam a temática e foram revogados através do Decreto nº 8.752 de 2016.

Com a organização do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), em 2009, que integra a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2009, buscou-se implantar um conjunto de ações para atender os profissionais que estavam em sala de aula, porém não possuíam a formação adequada, como primeira licenciatura para os profissionais sem graduação, segunda licenciatura para os profissionais licenciados que atuam fora da área de formação e cursos de formação pedagógica para atender profissionais com bacharelado que não fizeram a licenciatura.

Sobre a organização do PARFOR, Gatti, Sá e André (2011, p. 55) explicam que:

A Capes gerencia e acompanha o processo de proposição, inscrição e execução dos planos estratégicos dos estados sem parceria com os IESs participantes [...] A Capes criou um sistema informatizado, a Plataforma Freire, pelo qual os professores das redes públicas se candidatam aos cursos de formação inicial e continuada, mediante pré-inscrição.

Em relação a este processo, trazemos a seguinte reflexão: se as políticas de formação do governo são voltadas somente para os profissionais da rede pública, como se dá a formação continuada de professores das escolas particulares?

Esta questão nos remete a pensar a falta de um Sistema Nacional de Educação, que gerencie todas as escolas públicas e entidades que ofereçam educação formal, organizando, fiscalizando e construindo um modelo menos desigual de escola. Também consideramos que estas formações deveriam receber maior divulgação ampliando a oferta de vagas e o público alvo.

Em geral, as formações que ocorrem fora do espaço escolar se restringem a um pequeno número de participantes (para não alterar em muito a rotina da unidade de ensino) e, apesar de serem extremamente válidas, o que ocorre com frequência é o não *feedback* aos demais membros do corpo docente acerca dos conhecimentos adquiridos nestas formações. Santos (1998) atenta para o fato de tais formações serem de iniciativa pessoal e individual e, em muitas circunstâncias, serem oferecidas por secretarias e fundações de educação.

Em 29 de janeiro de 2009, o Decreto n. 6.755 instituiu a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, disciplinando que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fosse responsável por fomentar programas de formação inicial e continuada em âmbito nacional.

Entre as atribuições da Capes, por meio do Decreto nº 6.755, podemos destacar a organização e gerência de alguns cursos e/ou atividades formativas no sentido de melhorar a prática através de programas específicos. A seguir, vamos apresentar um resumo de algumas destas iniciativas:

Com o PARFOR, em 2009, as funções da rede foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, e ela passou a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFOR) e a acolher maior número de projetos de formação das IESs. A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica. (GATTI,2010 p.56)

Podemos perceber que esses programas atuam em frentes diversificadas para tentar atingir o maior número de professores possível. Destacamos ainda que no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o profissional pode atuar como formador de outros professores ou participar enquanto cursista. A singularidade do PNAIC vem justamente de ser um programa que viabiliza que sejam praticadas novas formas de ensinar a alfabetização e o letramento nas áreas de Português e Matemática, atendendo prioritariamente professores regentes que estejam atuando em turmas do ciclo inicial da educação básica. Por outro lado, o ProInfantil trabalha na perspectiva de formação do professor leigo. Ainda destacamos que, apesar do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) ser um programa voltado para a formação inicial, verificamos que, por sua dinâmica de captação de um profissional da escola (professor) para ser supervisor de um ou mais bolsistas/graduandos, tal programa pode proporcionar ao professor da escola a busca de novos conhecimentos, viabilizando um maior estreitamento entre a universidade e a escola no sentido de uma verdadeira via de mão-dupla na construção dos saberes e práticas das duas instâncias de formação. Nas palavras de Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 10),

Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores.

Dentre os muitos incisos do Decreto nº 6.755/2009, destacamos o VIII que aborda:

A importância do trabalho docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à

formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho. (BRASIL, 2009, p. 1)

Esse inciso nos apresenta um panorama no que tange às necessidades de efetivação de políticas públicas de valorização profissional do docente. A necessidade de atender às demandas de profissionais sem formação saiu do “estado de coisas” (RUA, 2008, p. 6). De acordo com a autora, tal situação contém os desejos e necessidades de um grupo sem, contudo, ter alçado à condição de efetivamente tornar-se uma política pública aplicável. São os anseios, as requisições de um coletivo, que refletem o reconhecimento de seu pleito.

Outra política de formação docente que o governo federal viabilizou, diante do cenário de professores da educação básica sem a formação universitária, foi a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em seus estudos, Gatti (2011, p. 64) atenta que “A UAB tornou-se um dos principais instrumentos de execução de políticas de formação em nível superior do MEC, ao lado do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).” A criação da UAB propiciou às camadas populares acesso à formação em nível superior através de um sistema integrado das universidades públicas, disponibilizando vagas para os cidadãos que têm dificuldade de acesso à formação universitária, utilizando o recurso da metodologia da educação à distância. Já o REUNI, criado pelo Decreto n. 6.096 de 24 de abril de 2007, tem como objetivo “[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (BRASIL, 2007) Entre as estratégias e metas, o Programa deseja aumentar para 90% a taxa de conclusão média dos cursos de graduação, combatendo, assim, a evasão no nível superior.

De acordo com as DCN’s n. 02/2015, em seu capítulo VI, cujo título é “Formação Continuada dos Profissionais do Magistério”

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações, para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica. (BRASIL, 2015, p. 53)

Parece ser uma questão importante analisar como tem-se dado a formação continuada do professor. Uma formação baseada na aquisição de novos saberes

práticos de uso imediatista ou ações que produzam um repensar mais profundo e pessoal no sentido de construção coletiva?

Sendo assim, para que se construam, ou melhor, para que se desconstruam mitos em torno da educação básica brasileira é fundamental ouvir os diversos atores sociais envolvidos neste processo. Suas narrativas são fonte de estudo e compreensão para iniciar um movimento inverso na educação. (BRAGANÇA, 2014)

É esse saber vivo e que representa uma força motriz que Tardiff (2002) aborda em seu texto. Apesar de haver uma divisão didática acerca da temática sobre os saberes docentes, acreditamos que o professor se reinventa cotidianamente, já que compreende que cada indivíduo é um ser único e diferente, criando, desse modo, estímulos para motivar a si mesmo e aos seus alunos em uma busca de uma aprendizagem significativa. Perrenoud (2002, p. 188) destaca que

Os professores que se formam formadores seguirão com mais facilidade esse caminho se buscarem o entendimento e trabalharem juntos, reinventando coletivamente a formação e tendo por base os limites de suas práticas pessoais em vez de almejam um modelo.

Ser professor é apenas uma faceta do indivíduo, seu ofício. Contudo, este indivíduo é fruto de uma vivência prática, histórica e social. É por meio de um constante reconstruir-se que se forja uma identidade profissional. Através de trocas, o profissional se completa, se abastece, para logo em seguida, tornar a esvaziar-se (TARDIFF, 2002). Neste sentido, a formação continuada docente se torna o momento do partilhar as descobertas e de colocar em rede as trocas entre os pares. Nóvoa (1995) aponta o desafio de práticas diversas que ampliem e promovam novas relações entre os saberes pedagógico e científico.

Na busca por uma formação integral do professor, destacamos que, em 2000, no X Encontro Nacional realizado pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Associação reafirmou os princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da Educação:

A formação para a vida humana, forma de manifestação da educação omnilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das

possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37).

No ano seguinte, a ANFOPE, em evento em Recife para discutir e analisar a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em curso de nível superior, reafirma que essa formação de profissionais da Educação deve ser pautada em seis pilares fundamentais: a. sólida formação teórica e interdisciplinar; b. unidade entre teoria/prática; c. gestão democrática; d. compromisso social do profissional da educação; e. trabalho coletivo e interdisciplinar; e, por fim, f. formação continuada.

A luta pela **formação teórica de qualidade**, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica em recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico; busca ainda a compreensão da totalidade do processo de trabalho docente e nos unifica na luta contra as tentativas de aligeiramento da formação do profissional da Educação, via propostas neo-tecnicistas que pretendem transformá-lo em um "prático" com competência para lidar exclusivamente com os problemas concretos de sua prática cotidiana... (ANFOPE, 2001, p. 4, grifo do autor)

Cabe notar a importância de um olhar crítico sobre as propostas de formação continuada para os professores em serviço e que nos questionemos de que ou de quem essas propostas de formação estão a serviço. Isso posto, podemos afirmar que, ao ampliar sua formação, o professor também diversifica e aprofunda sua identidade profissional. Ou seja, professor em sua necessidade de constante desenvolvimento e reflexão sobre seu fazer cotidiano, busca tornar-se um formador de livres pensadores que fujam à lógica mercadológica e reprodutivista vislumbrada e descrita por Bourdieu e Passeron (2011) ou se “formam” aplicadores de metodologias, sem produzir sentido nem para o efetivo trabalho do professor nem mudando a percepção do aluno. Nóvoa (2011, p. 28) indica a importância de “passar a formação dos professores para dentro da profissão”, entendendo que é um processo a ser desenvolvido no interior da escola com a apropriação das “lógicas de partilha e de compreensão”. Porém, o trabalho docente ainda se faz um trabalho solitário e individualista, dentro de um modelo de sociedade capitalista e neoliberal ainda impregnado em nossa cultura. (NÓVOA, 2011)

Compactuamos com o pensamento de Tardiff (2000) ao revelar que os saberes do professor ultrapassam os conteúdos que estão listados em formas diversas de currículos e sua relação com o saber fazer e o saber ser são instrumentos preciosos de transformação de si e do outro por meio de sua prática.



Então, chegamos à questão do trabalho docente. O que se espera do professor? Os Planos Nacionais da Educação, através de suas metas vêm sendo amplamente difundidos na história da educação brasileira, com uma marca singular: a da verticalidade. Os professores, aqueles que a cada dia estão nas salas de aula se metamorfoseando em vários papéis e funções, têm muito bem discriminadas suas atribuições e responsabilidades diárias e de médio prazo, entendendo este como o período letivo. Esse profissional, muitas vezes, tem seu posicionamento e seu saber acumulado desconsiderados na hora da discussão política. (NÓVOA, 2011) Essa percepção também é destacada por Bragança (2012, p. 99) quando afirma que

Na escuta das narrativas docentes, encontrei em comum o sentimento de angústia frente às novas formas de organização social contemporânea, ou seja, a percepção de uma crise no paradigma societário que interfere diretamente nas políticas públicas, nas instituições escolares onde trabalham, nas relações entre escola-comunidade-família-alunos, trazendo novas exigências e desafios para a práxis docente e a formação.

Esse debate acerca da relevância da escuta de todos os atores envolvidos no cotidiano escolar tem-se mostrado bastante inicial, e, apesar do conceito de professor reflexivo já estar amplamente difundido entre nós nos debates acadêmicos, parece-nos que somente agora efetivamente se organiza tal discussão acerca da visão sobre o professor reflexivo e seus saberes que não se restringem somente ao saber científico ou ao saber prático.

Nesse sentido, pensamos qual professor deverá atuar na escola de tempo integral. A formação que ele tem e como ele percebe sua atuação neste espaço são questões importantes de serem pesquisadas. Como também os avanços, dificuldades e percepções sobre a sua formação e a escola em tempo integral, como proposta para organização profissional neste modelo de espaço escolar, com todas as suas singularidades, numa perspectiva onde mais tempo do aluno e do professor na escola proporcione melhor qualidade do ensino e da educação.

No próximo capítulo trataremos o segundo eixo de investigação da nossa pesquisa, fazendo um breve retrospecto de experiências sobre a educação em tempo integral, para situar o leitor, também apresentaremos as normatizações que versam sobre esta temática da educação em tempo integral e, encerraremos este momento com uma reflexão do tempo da escola e o tempo na escola.

## **2 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: A HISTÓRIA, O ORDENAMENTO E O TEMPO EM DISCUSSÃO**

A temática do tempo integral vem sendo discutida com mais frequência e profundidade nas últimas décadas. Fanfani (2010) aponta para o aumento das propostas de ampliação do tempo escolar na América Latina e alguns países da Europa. Tal situação certamente apresenta características próprias relacionadas com suas realidades; em comum, podemos citar a discussão de Políticas Educacionais para a implantação do tempo integral. Por outro lado, as especificidades de cada país e a maneira como entendem educação (investimento, gasto, assistencialismo) estão diretamente ligadas às formas organizativas de suas jornadas escolares. Dessa forma, iniciamos nossa discussão. Neste capítulo, apresentaremos um breve histórico sobre a educação em tempo integral no Brasil e apontaremos algumas experiências de destaque nacional e algumas importantes experiências regionais e nacional e, com o entendimento legal do Tempo Integral no Brasil, posteriormente pretendemos refletir nas questões sobre o tempo no trabalho do professor.

### **2.1- EDUCAÇÃO INTEGRAL: BREVE RETROSPECTO**

De acordo com Cavaliere (2015) em entrevista ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a educação integral é

A ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos, que são praticados por todas as sociedades por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários.

Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. No Brasil, aparece quase sempre associada à ampliação da jornada escolar. (CAVALIERE, 2015, p.1)

Essa definição de educação integral nos apresenta possibilidades de ser integral em tempos, espaços e momentos do viver de cada indivíduo. Ressaltamos que buscaremos aprofundar o debate a respeito da educação em tempo integral, dos tempos e espaços escolares.

Educadores como Anísio Teixeira, John Dewey e Darcy Ribeiro apontavam em suas obras a importância do tempo como facilitador da articulação e do

desenvolvimento do trabalho pedagógico com o aluno e, acima de tudo, para o aluno. Nessa perspectiva, o tempo é um determinante colaborativo para a ampliação dos movimentos que o envolvem. Se por um lado essa criança vai estar mais tempo na escola para aprender “os conteúdos”, por outro lado, o tempo é um aliado na relação do aluno com o professor no desenvolvimento de relações sociais e interações com o conhecimento e com o outro (aluno, funcionário e professor). Para ilustrar o pensamento de Anísio Teixeira e suas expectativas para o desenvolvimento do aluno na escola de tempo integral, Cavalieri et al (2015, p. 537) aponta com relação aos objetivos do Centro Educacional Carneiro Ribeiro que “O Centro tinha por objetivo proporcionar ao aluno, como [...] um ‘relato da vida em sociedade’, com diferentes atividades, propiciando às crianças experiências de estudos e ações responsáveis.”

A discussão sobre a ampliação do tempo de permanência do aluno no espaço escolar não contempla hoje a definição de educação integral apresentada por Cavaliere (2015). E a defesa de tal assertiva deriva da seguinte percepção: a ampliação da jornada pode até ser impulsionada pelo fator tempo atrelado à proteção social e demandas de trabalho dos responsáveis pelo aluno, mas esse aumento de permanência do aluno na escola não o limita e enclausura. Muito pelo contrário: ao ampliar o tempo de permanência, o ideal seria que aumentassem o contato e as trocas com o outro que ocupa o mesmo espaço (CAVALIERE, 2015). Dessa forma, a autora destaca os benefícios da educação integral quando incorpora o olhar de uma escola multidimensional, “[...] isto é, que pretende ir além da instrução escolar *stricto sensu*”. E aponta que é necessário, para isso, “[...] mais tempo, mais espaços e atividades educacionais de diferentes naturezas. O desafio é fazer isso sem retirar a instrução escolar do centro das preocupações”.

De acordo com Silva (2014, p. 15), é preciso esclarecer tanto o conceito de educação integral como o de escola de tempo integral. Nessa direção, “Embora uma educação integral exija a ampliação do tempo de formação, especificamente do tempo escolar, a ampliação de tempo escolar nem sempre significa uma educação integral”.

Desta forma, acreditando na multiplicidade de concepções de educação integral do indivíduo, concordamos com a perspectiva apresentada por Gallo (2002, p. 21) :

A educação integral nada tem a ver com uma espécie de acumulação ingente de conhecimento sobre um amontoado de coisas; refere-se antes, à consecução de um desenvolvimento harmônico de todas as faculdades da criança, de sua inteligência, mas também de sua saúde, de seu vigor físico, de sua bondade

Entre os objetivos do desenvolvimento pleno da criança, Gallo (1989, p. 21) destaca que o “[...] ensino tem como objetivo desenvolver todas as possibilidades da criança, tirar tudo o que ela traz dentro de si sem abandonar nenhum aspecto, mental ou físico, intelectual ou afetivo”.

Historicamente, podemos constatar que, no Brasil, o termo Educação Integral começou a ser utilizado nos anos de 1920/1930 pelos membros da Ação Integralista Nacional (CAVALIERE, 2010). Por esta razão, Anísio Teixeira desprezava este termo, preferindo, utilizar a expressão “educação escolar ampliada”. (CAVALIERE, 2010, p. 250)

Durante sua vida na educação, o educador Anísio Teixeira nunca acreditou que o tempo escolar, cada vez mais reduzido como estava sendo proposto por parte do poder público, fosse algo que democratizasse o acesso a uma educação de qualidade. Sobre a democratização do acesso ao ensino primário, Teixeira (1951 apud SERPA, 2000, p. 143) se mostrava

[...] contra essa tendência à simplificação que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos, dar de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética, e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização.

Teixeira (1951 apud SERPA, 2000) apontava claramente a oposição ao fracionamento da escola em turnos, fazendo severas críticas a essa democratização que transforma um ano escolar em meio, pois, segundo suas avaliações, ao fragmentar o tempo, o aluno tem seu ano igualmente diminuído pela metade.

De acordo com o autor, dividir a escola em três turnos, com o discurso de democratização da educação, tornou-se um efeito dominó, provocando a baixa qualidade do ensino e a simplificação da instituição escolar.

Para Dewey (1977 apud Teixeira, 2010, p. 38), a escola é o reflexo da própria vida, ela acontece junto com a existência do indivíduo. Não se separa o tempo de ir à escola e o tempo de viver e fazer descobertas.

Eu me educo por intermédio de minhas experiências vividas inteligentemente. Existe, sem dúvida, certo decurso de tempo em cada experiência, mas assim as primeiras fases, como as últimas do processo educativo, têm todas igual importância – instrução e educação que não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração. (DEWEY, 1977 apud Teixeira, 2010, p. 38)

Neste sentido, com a experiência de imersão no modelo elaborado por Dewey e fortemente influenciado pelos ideais americanos, Anísio acreditava que o indivíduo fosse preparado para o dia a dia, experimentando de forma prática a própria vida, não sendo um espectador, mas um sujeito protagonista no processo de formação de seu conhecimento (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira, em 1950, idealizou a instalação de um modelo de escola que, na sua percepção, poderia a médio e longo prazo ser multiplicado por todo o território baiano e, posteriormente, expandir-se em todo território nacional. A experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) oferecia à criança um atendimento em tempo integral, no sentido de completo, englobando aprendizagem, saúde, alimentação, lazer e preparação para trabalhos manuais. O educador entendia que, dessa forma, promoveria o desenvolvimento pleno do indivíduo mantendo o desejo da universalização da escola pública de qualidade. Uma escola que se tornasse uma máquina de democracia com vias a diminuir as desigualdades sociais (TEIXEIRA, 1951).

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a preocupação era ofertar ao aluno o acesso à educação escolar e preparação para a vida. Neste espaço havia cuidado com a alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e cidadania, além da aquisição de conhecimentos escolares. A composição do espaço físico contava com quatro “escolas-classe” que atendiam, cada uma, cerca de mil alunos e uma “escola-parque” formada por sete pavilhões com o objetivo de favorecer diferentes práticas educativas, e visava atender jovens de classes populares no período integral. (CAVALIERE, 2010)

Uma das maiores preocupações era a de possibilitar o acesso à educação de qualidade às camadas populares, objetivando reduzir as gritantes diferenças sociais e, por consequência, contribuir para a diminuição da pobreza. A experiência do CECR foi um divisor de águas na educação brasileira sendo até hoje estudada e retratada em diversos trabalhos educacionais, principalmente os estudos sobre educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar etc.

Acreditamos que a visão de Anísio é atemporal por expressar a preocupação com o desenvolvimento do indivíduo por inteiro, o qual demanda tempo. Sobre esse modelo de escola, fragmentada, ele observava que:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63)

O modelo escolar implementado por Anísio influenciou diretamente inúmeras experiências municipais e estaduais no Brasil e, em especial, o programa local com a maior visibilidade nacional, os Centros Integrals de Educação Pública (CIEP's) implantados no Rio de Janeiro durante as duas gestões de Leonel Brizola como governador (1983/1987 e 1991/1994). Sobre a filosofia da proposta dos CIEP's, Silva (2009, p. 2) aponta que:

A origem do projeto dos CIEPs está fortemente ligada ao desejo de ultrapassar o fracasso escolar das escolas públicas brasileiras. Na concepção dos CIEPs, a escola é entendida como algo muito mais importante para as camadas populares do que para as classes dominantes. Para estas, a escola tem, sobretudo, a função de legitimar privilégios já garantidos pela origem de classe; para as camadas populares, a escola é a instância em que podem ser adquiridos os instrumentos necessários à luta contra as desigualdades e aqueles privilégios.

Somente compreendendo todo o histórico movimento de democratização e acesso da educação às classes trabalhadoras no Brasil, num contexto mais específico, é que poderemos entender este déficit social que a escola pública carrega atualmente. Hoje, esta mesma escola pública produz em massa os iletrados grupos defasados que mal conseguem ler e compreender o que estão lendo e que chegam aos bancos universitários com todas as motivações de programas institucionais do Governo e saem com tantas lacunas quanto entraram (RIBEIRO, 1995).

Nas palavras de Ribeiro (1995, p. 15), “[...] só uma escola nova, concebida com o compromisso de atender as condições objetivas em que se apresenta o aluno oriundo das classes menos favorecidas, educará o Brasil.”

Entre as tentativas de ampliar o acesso à educação pública e de oferecer novas condições de permanência dos alunos na escola, destacamos o projeto dos CIEP's, primando pela união das áreas de educação-saúde-esporte, melhorando a

qualidade de vida e atendendo a criança em suas necessidades básicas enquanto estivesse dentro do espaço escolar. (MAURÍCIO, 2013)

No entanto, é inegável que os Ciep's são até hoje o maior referencial para se iniciar uma pesquisa sobre escolas que implantaram o tempo integral. Torna-se difícil pensar numa outra ação tão ousada como esta, mesmo considerando as muitas iniciativas posteriores, por parte de governos estaduais e municipais, espalhadas simultaneamente por diversas partes do Estado do Rio de Janeiro, contemplando realidades variadas, inespecíficas.

[...]

Ora, é sabido que a escola de turnos é uma perversão brasileira, que não existe no mundo civilizado. Por toda a parte, considera-se que só uma escola de tempo integral, para alunos e professores, dá garantia de uma escolaridade proveitosa a crianças oriundas de famílias que não estudaram. (RIBEIRO, 1995 p.1)

Na história da educação brasileira, algumas experiências na área de educação integral e(m) tempo integral deixaram suas marcas. Como já exposto, Anísio Teixeira com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro e as Escolas Parque.

Em um contexto estadual, Darcy Ribeiro e Leonel Brizola com o projeto dos CIEP's no estado do Rio de Janeiro renderam uma experiência reconhecida nacionalmente pela ousadia contida em sua organização e execução.

Com relação à Formação Docente, contidas nas propostas de educação em tempo integral no cenário brasileiro, gostaríamos de destacar que o projeto dos CIEP's destacavam especial atenção com relação ao processo de formação continuada dos docentes. Os professores participavam, recebendo formações e sendo ouvidos sobre suas práticas. Houve um investimento na formação dos educadores que ali trabalhavam. Segundo Maurício (2013, p. 54):

O programa de formação em serviço incluía estudos referentes a:

Fundamentação científica a respeito dos processos pelos quais a criança aprende; Prática educativa na escola de horário integral, abordando atividades diversificadas, planejamento integrado e avaliação continuada; Domínio das disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental; Metodologia de ensino na perspectiva construcionista sociointeracionista; Instrumental teórico para pensar a diversidade cultural; Relação do processo saúde doença às condições socioeconômicas e culturais; Fundamentação teórica da educação física voltada para o cuidado com o corpo e para a saúde através de atividades físicas; Leitura crítica das mensagens audiovisuais.

Além desta formação em serviço, os profissionais recebiam os seguintes materiais: Revista Informação Pedagógica, Educação Pela TV, Cartas ao Professor, Cadernos pedagógicos "Texto/Contexto".

Fica evidenciado na citação acima a preocupação com a formação e a ampliação do entendimento da função do professor enquanto educador responsável por interagir com os alunos, ampliando o leque de possibilidades de aquisição dos

conhecimentos escolares e gerais, bem como fomentando no mesmo aluno o gosto por artes, esportes e cultura.

Outras iniciativas ocorreram no sentido de ampliar a jornada escolar, algumas partiram do governo federal, como por exemplo os Centros de Atenção Integral à Criança, nos anos de 1990, e outras tão importantes quanto. Com alcance regional fazemos ainda referência ao PROFIC (São Paulo) no período de 1986-1993. Silva (2009, p. 4-5) acrescenta ainda, sobre estas e outras experiências, que

Nesse sentido, uma série de programas foram colocados em prática e, apesar de haver diferenças entre esses programas, eles tinham em comum algumas características: visavam atender as redes de ensino como um todo; se debruçavam prioritariamente sobre os primeiros anos do ensino fundamental, onde as taxas de reprovação e abandono eram mais elevadas; preocupavam-se com a ampliação do horário escolar diário e com as responsabilidades educacionais da escola. Entre essas propostas, situam-se os CIEPs no Rio de Janeiro, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo, o Projeto Curumim em Minas Gerais, os Centros de Educação Integral (CEIs) no Município de Curitiba e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) no âmbito Federal.

No bojo das políticas públicas propostas pelo governo Fernando Collor de Mello, na década de 90, temos o lançamento do Projeto Minha Gente, que elencava uma série de ações integradas, nas áreas da saúde, promoção e assistência social e, também na educação. Documento elaborado por técnicos do IPEA, denominado “CAIC: Problema ou solução?” apresenta uma análise detalhada do momento político social, dos avanços nas taxas de acesso à escola pública que os anos 1980 apresentaram, com a abertura política no Brasil, porém enfatiza que, acompanhando as medidas adotadas por países subdesenvolvidos, o país necessita investir em educação, de preferência buscando um atendimento integrado da criança e do adolescente em um único espaço.

A meta definida foi a construção de cinco mil CIACs para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré escolas(...) Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado”. BRASIL (1995, p. 7)

Cabe enfatizar que a responsabilidade pelo desenvolvimento destas ações, ficou a cargo da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, tendo o mesmo, designado o Ministério da Educação e do Desporto que veio a criar a secretaria de Projetos Educacionais Especiais, em 1992, com a finalidade de dar



continuidade a tais ações. Com esta mudança, o MEC ainda fez uma alteração na denominação do programa, que passou a ser designado como PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) (BRASIL, 1995).

Dentre os objetivos do Programa, está a melhoria do atendimento das crianças de 0 a 14 anos, assegurando-lhes o direito de pleno desenvolvimento e garantindo-lhes seus direitos fundamentais. O relatório destaca ainda a difusão da pedagogia da atenção integral da criança e a assimilação deste pensamento pela rede de atendimento básico, interligando o desenvolvimento da criança a um trabalho de parceria entre educação, saúde e atendimentos sociais.

Uma das grandes demandas atuais em relação à implantação da jornada ampliada é o que fazer com o aluno durante todo este tempo em que ele está sob a responsabilidade da escola.

Cavaliere (2009) fazendo uma reflexão sobre a escola integral versus o aluno integral nos provoca algumas questões as quais não pretendemos responder neste trabalho, mas destacamos por perceber nestas possibilidades de novos estudos: a aprendizagem será favorecida com a ampliação da jornada escolar? Em que situações específicas uma grade diferenciada e ampliada vai favorecer a melhoria da aprendizagem deste aluno? Esta ampliação deve ocorrer na escola ou fora dela? É pedagógica ou cultural/esportiva? Deve-se investir num currículo novo contemplando novas áreas do saber e valorizando a bagagem cultural do aluno?

A questão do aumento de tempo do aluno no espaço escolar traz outra possibilidade, a de ampliação do contato com o professor, inevitavelmente aumentando essa relação: “O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros são fundamentais.” (CAVALIERE, 2009, p. 58)

É importante pensar que as relações tecidas nesta situação do aumento da jornada escolar apresentam possibilidades, desafios e contribuições formativas para todos os envolvidos neste processo, sejam profissionais, aluno ou a família.

Atualmente, como está organizada legislação que trata da temática da educação em tempo integral?

## 2.2 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 já apresentava em sua composição os artigos 34 e 87 fazendo menção à educação em tempo integral, conforme podemos verificar nos trechos abaixo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o tempo de permanência na escola.

[...]

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei [...]

§5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, on line)

O parágrafo segundo do artigo 34 vai mais fundo na questão de ofertar o aumento da jornada escolar, onde traz que “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.” (BRASIL, 1996, on line - grifo do autor).

Ao olharmos para os artigos 34 e 87, percebemos um interesse inicial em aumentar a carga horária diária dos alunos, ao mesmo tempo em que manter as escolas em sua maioria no período de quatro horas de funcionamento, atende a demanda numérica de alunos. Percebemos que ofertar o ensino fundamental em tempo integral é um investimento planejado para ocorrer de forma progressiva.

Em contrapartida, o governo avança na intenção da implantação da educação de tempo integral quando apresenta o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) aprovado em 9 de Janeiro de 2001, contendo, entre seus objetivos, a melhoria de todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações do PNE 2001/2010, destacamos a meta II – sobre a Educação Fundamental – “desenhando” um modelo de educação em turno como modalidade de ensino. O intuito seria a universalização do ensino e a diminuição das taxas de retenção. Um aspecto singular desse plano foi o foco em crianças pertencentes às famílias de baixa renda. O PNE 2001-2010 pressupunha ainda a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias. Quanto aos objetivos do Plano Nacional de Educação, evidencia-se em seu texto o propósito do tempo integral para as crianças pertencentes às camadas menos favorecidas social e economicamente.

Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos

sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. (BRASIL, 2001,p.4)

No que tange à proposta de expansão da carga horária do aluno, o PNE 2001-2010 deixa claro a intenção de reduzir o alto índice de repetência, prevendo que a ampliação da nova jornada escolar seja acompanhada pela adaptação da rede física. Outro ponto que merece destaque nessa análise diz respeito à percepção que haverá necessidade de organizar o horário dos professores para o funcionamento desta ampliação de turno. Nesse ponto, os textos da LDBEN n. 9.394/96 e do PNE 2001/2010 começam a apontar o caminho do tempo integral como possível estratégia em busca da melhoria na qualidade do ensino. Consideramos um ganho apresentar a intenção de aumento do tempo para o aluno, entretanto, nos posicionamos de uma forma crítica quanto à falta de clareza nas condições em que isso ocorrerá.

Isso nos remete a pensar que estamos lidando com pressões externas de órgãos/agências de fomento internacionais que desejam ver melhores indicadores educacionais do nosso país em crescente desenvolvimento. Não percamos de vista que a década de 1990 consagrou o neoliberalismo como modelo econômico e que a educação sucumbiu numa lógica de qualidade total e individualismo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Para tanto, foi necessário organizar os alunos “atrasados”, com distorção série/idade, enquadrando-os, o quanto antes, numa classe condizente com a “adequada” para sua idade, criam-se, assim, políticas de correção de fluxo, como a progressão continuada, e de organização do ensino, como, por exemplo, os ciclos.

Como todos os esforços para uma educação de qualidade requerem investimento financeiro, temos no Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, que trata do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

O FUNDEB, aprovado em 2007, tem como objetivo destinar recursos a todas as etapas da Educação Básica Pública. O fundo é uma subvinculação constitucional das verbas direcionadas à educação vindas da União. (BRASIL, 2007) Após a aprovação da Ementa Constitucional nº 53 e da regulamentação pela Lei n. 11.494

de 20/01/2007 e, também pelo Decreto n. 6253/2007, criou-se o FUNDEB, de acordo com o texto oficial:

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (BRASIL, 2007).

A Lei nº11. 494 trata do Financiamento da Educação em Tempo Integral, que a ponderação utilizada como referência na aplicação de recursos em educação fundamental em tempo integral, é de 1,30 dentro de uma escala de coeficientes de distribuição do FUNDEB (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica) que varia de 0,70 a 1,30<sup>5</sup>, dependendo da modalidade a qual o aluno esteja inscrito. Tais dados são analisados por Menezes (2012, p. 141), esclarecendo que:

O Fundo avançou em relação às leis [LDB e PNE] anteriormente, entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica [educação infantil, ensino fundamental e ensino médio]. Além disso, o Fundeb também se destacou em relação ao Fundo que lhe antecedeu, o Fundef, por destinar recursos não apenas para o ensino fundamental, mas para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, incluindo, ineditamente, recursos para as matrículas em tempo integral.

Tem sido bastante comum a percepção de que os educadores apresentam pouco esclarecimento acerca do que é e para que serve o FUNDEB, desconhecendo inclusive que dentre suas funções, está a orientação de investir pelo menos 60% com a remuneração de profissionais em efetivo exercício no magistério da Educação Básica (CABRAL, 2015).

A vigência do FUNDEB está determinada para acontecer no período de 2007-2020, não estando claro quais serão os próximos ordenamentos a tratar desse assunto. A política do PNE 2014-2024 ainda não alcançou muitas das metas previstas, incluindo a meta n. 6, entretanto dentre os ordenamentos, é o mais atual e ainda encontra-se em vigência.

---

<sup>5</sup> A Lei nº11.494 fixa as balizas de 0,70 a 1,30 para as modalidades de ensino. Anualmente são emitidas Portarias que definem qual percentual estará associado a cada etapa de ensino.

Passamos então a apresentar algumas reflexões que tem nos movido, no pensar do tempo na escola e do tempo da escola e, como o professor se situa neste contexto.

### **2.3 - TEMPO DA ESCOLA E O TEMPO NA ESCOLA: REFLEXÕES SOBRE O PROFESSOR EM TEMPO INTEGRAL**

Iniciamos esta discussão, considerando ser de suma importância o tema “tempo” no espaço escolar. Bragança (2014, p. 90) faz uma tessitura dos conceitos de “tempo”, alinhando as perspectivas apresentadas por Cronos e Kairos. O primeiro como o “[...] vilão, um controlador do tempo, um tempo medido [...]” e o segundo como o tempo “[...] existencial, o momento certo, oportuno, o tempo da experiência, da formação, a possibilidade de enfrentar a arbitrariedade de Cronos.” (BRAGANÇA, 2014, p. 90) Com estas definições postas, nos detemos na seguinte reflexão: como se constitui o tempo para o docente da escola em tempo integral?

Para pensar no tempo do professor, torna-se substancial trabalhar o entendimento de que o tempo da escola é um; o tempo do aluno na escola é outro e que existe um terceiro tempo, em geral negligenciado, que é o tempo do professor. É neste tempo que percebemos os conceitos trabalhados por HARGREAVES (2014) a respeito dos tempos possíveis. O autor discute os tempos classificando-os como técnico-racional, micropolítico, fenomenológico e físico. Cada um desses conceitos carrega em seu cerne uma visão dura do tempo.

Para aprofundarmos nosso entendimento do tempo iniciamos com a percepção de que o tempo atravessa todas as atividades laborais. O tempo que marca a entrada e a saída no turno de trabalho, tempo de execução e prazo de entregas de tarefas diversas.

De acordo com HARGREAVES (2014) somos convidados a olhar o trabalho do professor através do “prisma do tempo”. O tempo burocrático, aquele onde os administradores e organizadores de currículos constroem suas propostas pedagógicas é, por exemplo, uma forma de reduzir ou inibir as possibilidades de trabalho do professor, mesmo que não seja algo proposital ou maquiavélico, esta forma de distribuir as atividades e disciplinas em grades, com horários, tempos/aulas fixas, acabam produzindo uma sistematização que se apresenta como impeditiva de

mudanças e construções de novas práticas escolares, mais fluidas. (HARGREAVES, 2014)

Em seu estudo, o autor conclui que:

O tempo estrutura o trabalho docente e por sua vez é estruturado por ele. Assim, o tempo é mais que uma grande contingência de organização que inibe ou facilita as tentativas de direção de produzir mudanças. Sua definição ou imposição é parte da própria essência do trabalho dos professores e das políticas e percepções daqueles que administram esse trabalho. (HARGREAVES, 2014, p. 56)

Tempo como facilitador de um empreendimento administrativo, limitador do novo, organizador das rotinas pedagógicas, tempo como diferenciador do *status* dentro de uma grade escolar, bem como provocador de determinadas hierarquizações. É no tempo fenomenológico, porém, que reside a subjetividade, segundo o autor. Hargreaves (1992, p. 64) esclarece que:

As variações subjetivas no nosso sentido do tempo estão enraizadas em outros aspectos de nossos mundos privados: em nossos projetos, nossos interesses, nossas atividades e nos tipos de exigências que eles exercem sobre nós. Nosso trabalho, nossas ocupações, os papéis que adotamos na vida emaranham-se com estes projetos, atividades e interesses de forma que nosso sentido do tempo varia segundo o tipo de trabalho que fazemos e segundo os papéis que desempenhamos na vida.

Ainda apontamos que, com as mudanças na organização social da escola, novos papéis e novas funções se tornaram presentes na rotina escolar. O profissional docente passou a abarcar uma quantidade de demandas em suas salas de aula, que também exigiram uma nova forma de administrar seu tempo.

Se, em outros modelos organizacionais de escola, como por exemplo, o tecnicista, o professor utilizava seu tempo ministrando suas aulas e focando na aprendizagem de determinadas competências, hoje, as urgências que se apresentam nas salas de aula se alteraram de tal forma, que não raro, o profissional passar certo “tempo de aula” organizando e buscando conciliação de conflitos ocorridos dentro ou fora do espaço escolar.

Em seus estudos o autor (2014) observa a importância do tempo de troca com outro, visto a característica de isolamento no trabalho docente. Ao trazermos esta reflexão para a realidade das escolas públicas brasileiras, esbarramos na perspectiva dominante da meritocracia e do eficientismo. A lógica de aproveitar o tempo ao máximo possível para o derramamento de saberes conteudísticos sobre os alunos coordena e impulsiona uma grande quantidade de esforços com o fim de alcançar as médias propostas pela política de avaliação da aprendizagem em voga.

Ao considerarmos o tempo fenomenológico como aquele que contém a possibilidade de subverter o *Cronos*, seco e limitador, torna-se possível criar situações e táticas de enfrentamento às inúmeras fragmentações cotidianas da escola. Quais sejam: o tempo de estar com o aluno na sala de aula, o tempo de estar planejando para o aluno, o tempo de estar preenchendo as papeladas burocráticas, enfim, o tempo de superar estes mosaicos do nosso cotidiano que se legitimam em nossas práticas nas escolas. Outra contribuição para esse momento reflexivo diz respeito à fronteira existente da participação efetiva dos professores na construção de uma lógica diferente da posta onde o gestor é o executor burocrático e administrativo e o professor é o executor de planos de aula. Novamente contamos com Hargreaves (1992, p. 77) para ilustrar este pensamento:

Se os professores tivessem um papel mais decisivo no desenvolvimento curricular e na elaboração dos horários a nível escolar, não resultaria isso em temporalizações mais realistas, com um sentido mais policrônico do tempo para implementação e aperfeiçoamento?

Essa fala nos remete à percepção de que por mais que uma escola se proponha a exercer de forma plena a democracia, ou mesmo a gestão participativa, ainda é fato que, em sua maioria, a escola ainda limita o acesso do professor à organização da rotina que interfere diretamente no seu fazer diário.

Contreras (2002, p. 241) constata que o “[...] trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional.” Logo, é plausível que o professor seja também responsável pela organização dos tempos na escola e de seus tempos na escola.

Fernandes (2013, p. 203) faz uma reflexão sobre as possibilidades existentes do tempo no espaço escolar, onde:

Podemos nos referir ao tempo escolar em, pelo menos, cinco sessões: a jornada diária em que os estudantes passam na escola; o tempo escolar que dura um ano letivo; as partições de um determinado nível de escolaridade seja em anos, ciclos, ou outra forma de organização; as partições de cada uma dessas partições, ou seja, trimestres, bimestres; e por fim, a organização temporal presente no planejamento diário da escola e dos professores: o tempo dedicado ao trabalho cotidiano das classes, seja ele dividido em tempos-aula, tempos das atividades, das disciplinas, dos projetos etc.

Com a crescente demanda da escola em tempo integral, temos a efetivação do professor 40 horas ou professor com regime de dedicação exclusiva. E como será a organização de seus tempos nesta nova divisão organizativa de seu

trabalho? Ao aumentar sua carga horária em um único espaço, evitando assim seu deslocamento para dois ou até mais espaços escolares, o tempo se torna um fator positivo na construção de sua prática docente? Novamente, Hargreaves (2014, p. 61) aponta que no âmbito do tempo micropolítico, o professor dos anos iniciais tem sobre si a visão de um trabalho reduzido às atividades que ocorrem dentro da sala de aula. Outra reflexão importante que o autor aborda é que quanto mais se afasta do trabalho dentro da sala de aula, quanto mais burocratiza seu fazer pedagógico, maior o “status de poder” este professor conquista. Dessa forma, percebemos que às novas formas de organização da carga horária, ou seja, da organização do tempo *Cronos*, efetivamente não provocam impactos diretos ou significativos na organização do trabalho docente.

A discussão que trazemos neste ponto é: o fato do professor estar em um único espaço, trabalhando de forma integral, muitas vezes, não lhe garante/oportuniza seu desenvolvimento profissional de maneira integral. Ele está tão imerso no cotidiano escolar, nas necessidades e demandas do aluno que suas necessidades e demandas formativas acabam sendo negadas ou pouco usufruídas.

De outra forma, ao abordarmos o tempo pelo viés da fenomenologia, ou seja, o tempo subjetivo, de início temos a percepção da noção individual da passagem de tempo para cada pessoa. Daí a necessidade de um olhar mais global em busca de uma visão que humanize o tempo nesta dimensão. A inferência que fazemos acerca desta discussão segue na direção de perceber que, apesar do professor ter um tempo determinado para o trabalho de toda uma estrutura (horário de funcionamento da unidade escolar, por exemplo) o *seu tempo* dependerá de fatores externos a si e ao seu planejamento.

Se o professor planeja uma atividade específica para sua aula de segunda-feira e recebe a solicitação de um relatório descritivo de alunos com desempenho abaixo do desejado pela unidade escolar, automaticamente o professor tem de fazer uma escolha organizacional: como fazer para cumprir ambas as demandas? Hargreaves (2014, p. 66) destaca que “[...] é neste ponto que as demandas e as solicitações dos professores por mais tempo, por tempo adicional para o planejamento, ou por diretrizes de tempo mais flexíveis, se acentua”.

Ainda nesta perspectiva reflexiva, o mesmo autor aponta as dimensões policrônicas e monocrônicas com relação ao tempo, enfatizando que enquanto a primeira se enquadra no perfil do professor atuante em sala de aula, o chamado



regente, por realizar várias tarefas e atividades de forma concomitante, o segundo está relacionado mais diretamente às funções administrativas que, em geral, necessitam da realização e conclusão de suas tarefas uma a uma, possibilitando um maior controle e visão ampliada na avaliação de suas atividades.

Em contrapartida, ao executar várias atividades simultaneamente, o professor perde o foco e a capacidade de análise mais profunda e específica de seus feitos, deixando sua capacidade reflexiva em segundo plano, a sala de aula, em especial a dos anos iniciais, que trabalha na perspectiva do professor generalista, apresenta um tom de urgência em seu desenvolvimento, de *imediatez*. (HARGREAVES, 2014)

Os estudos do autor abordam a questão do gênero predominantemente feminino neste segmento escolar, um espaço estimulado a funcionar como extensão do lar, onde o tempo de trocas e intimidade com os alunos encontra força na identificação com a figura feminina. Freire (1997) também faz este apontamento sobre a feminização do trabalho docente, acrescentando alguns elementos à discussão sobre a familiarização do professor como um membro familiar do aluno. Abaixo, citamos Freire (1997, p. 9) e sua posição contrária a este movimento ao

Recusar a identificação da figura do *professor* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da *tia*, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à *lei*. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental ao *professor*: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente.

Novamente aqui, destacamos a presença da dimensão policrônica do tempo, dessa forma, Hargreaves (2014) acentua a importância de um olhar mais incisivo e sensível do administrador para com o professor, compreendendo a excessiva *polifuncionalização* de seu trabalho no dia a dia da escola.

Podemos ainda destacar dentro desta temática os tempos físico e sociopolítico como coexistentes. O tempo torna-se elemento que permeia e perpassa os atores da e na escola. Assinalamos novamente a diferença de visão entre a função docente e do administrador/diretor, com relação ao desenvolvimento de suas funções: enquanto o professor enseja como resultado final, aprendizagem de conteúdos e de posturas, de sociabilidade e valores para a vida, o administrador/diretor, preocupa-se com questões burocráticas, sendo extremamente cobrado por resultados numéricos.

Para alguns autores da área da educação, ao discutirmos o *tempo* não podemos dissociar o *espaço*. Bragança e Perez (2016) acrescentam o entrelaçamento destes termos, apontando o *espaçotempo*, como elemento diferenciado no trabalho do professor, em especial, do que atua em escolas de tempo integral. Trazemos a reflexão de Bragança e Perez (2016, p. 1165) para corroborar com nossa visão.

[...] tomamos a expressão formação continuada, justamente, por sua dimensão alargada, incluindo os direcionamentos institucionais, encaminhados pelos sistemas de ensino, ou seja, instituídos, bem como aqueles movimentos que se dão de forma capilar, miúda, a contrapelo, produzidos pelos professores/as que produzem as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, dando a essas práticas múltiplos sentidos. Dirigimos o olhar, assim, para a escola como *espaçotempo* de formação docente.

Com a dinâmica escolar viva, pulsante, creio que dificilmente conseguiríamos ver esta divisão de funções ocorrendo. A escola, como qualquer outro locus de trabalho, não está isento aos mitos. A divisão de tarefas que muitas vezes fortalece estes mitos pode estar diretamente ligada com as próprias funções de cada cargo. Em geral, um diretor é um professor exercendo um cargo de confiança e, pode sem prejuízo algum a sua função, por exemplo, assumir uma turma por alguma eventualidade.

Um professor, igualmente, poderia presidir uma reunião de pais e, até mesmo, realizar algumas atividades burocráticas, sendo um tanto quanto difícil, realizar outras atividades específicas da função de direção, pela falta de conhecimento dos procedimentos. O importante nesta análise é que o professor é um profissional adaptável as várias funções e necessidades da escola e de outros órgãos ligados à escola como secretarias de educação, coordenações regionais, entre outras.

No intuito de compreender o tempo na formação do professor, no próximo capítulo, passaremos apresentar a organização educacional da rede municipal de Niterói, fazendo uma análise mais específica da formação continuada do profissional que trabalha na Escola Municipal Anísio Teixeira, ser nosso campo de estudo, buscando compreender essas relações entre formação continuada docente e tempo integral neste espaço.

### **3 - DO MUNICÍPIO À ESCOLA: CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM NITERÓI**

Esta pesquisa percorreu o caminho de dois eixos temáticos: Formação Docente e Educação em Tempo Integral, buscando fazer uma tessitura teórica entre estas duas áreas, a fim de embasar nosso estudo de caso.

Desta forma, apresentamos a seguir os achados de nossa pesquisa de campo. Primeiramente, vamos localizar o leitor sobre o município de Niterói com o mapa da cidade e alguns dados que consideramos importantes. Em um segundo momento, buscaremos situar a organização da rede municipal e a elaboração da proposta formulada pela Comissão Dácio Tavares Lôbo Júnior. Logo após, passamos a apresentar a estrutura da Escola Municipal Anísio Teixeira, chegando ao que traçamos como objetivo deste estudo: analisar as percepções dos professores em relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de educação com vistas ao fortalecimento da educação em tempo integral em Niterói/RJ. Para melhor compreender a realidade da qual falamos, traremos agora um breve histórico da cidade de Niterói e depois os achados da nossa pesquisa.

#### **3.1 O MUNICÍPIO DE NITERÓI: UM BREVE HISTÓRICO E SEUS DADOS EDUCACIONAIS**

A cidade de Niterói está localizada na Região Sudeste do Brasil, no Estado do Rio de Janeiro. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014)<sup>1</sup>, atualmente conta com uma população de aproximadamente 495.470 habitantes, apresenta uma área total atual de 129,3km<sup>2</sup>, apresentando o maior Índice de Desenvolvimento Humano do estado e o sétimo maior dentre todos os municípios do Brasil, atingindo, em 2010, o valor de 0,837, marca considerada extremamente elevada segundo análise da Organização das Nações Unidas (ONU). Ainda de acordo com o IBGE, Niterói desponta como 13º município com maiores indicadores sociais no que tange à educação.

O município de Niterói tem sua história diretamente atrelada às origens indígenas. O próprio nome da cidade, iniciando esta relação com significado de seu nome “porto sinuoso”, também compreendido como “água escondida”, no dizer dos primitivos habitantes. A cidade tem como data oficial de fundação 22 de novembro de 1573, pelo Cacique Araribóia. Tendo sido capital estadual até que houvesse a

fusão entre os estados da Guanabara e Rio de Janeiro. Com o passar dos séculos, Niterói sofreu inúmeras modificações, fez parte de importantes movimentos políticos e econômicos do país, exercendo inclusive o posto de Capital do Estado do Rio de Janeiro em períodos distintos, sendo o último em 1903 (NITERÓI, 2013)<sup>6</sup>.

A Cidade ainda passou por uma fragmentação em sua área de 254,42 km<sup>2</sup> para 84 km<sup>2</sup>, após a emancipação das freguesias de São Gonçalo, Nossa Senhora da Conceição do Cordeiro e São Sebastião de Itaipu, que juntos, passaram a formar o município de São Gonçalo do Amarante. De acordo com dados históricos, Niterói viveu o reflexo urbanístico das reformas de Pereira Passos na cidade do Rio de Janeiro, no período denominado de “Renascença Fluminense”. Na busca pela construção de uma identidade própria, a cidade investiu em aproximar o centro político do centro comercial, tornando mais eficiente a relação entre seus moradores. Os equipamentos representantes deste processo foram justamente a Praça da República ou Praça do Poder, e complexo de prédios, Escola Normal (Liceu Nilo Peçanha), Câmara Municipal, Secretaria de Segurança, Palácio da Justiça e Biblioteca Pública (NITERÓI, 2013).

Outro fato que influenciou e modificou bruscamente a relação da cidade foi a inauguração da Ponte Presidente Costa e Silva, concluída em 1974. A Ponte Rio–Niterói, como é comumente chamada, aumentou o fluxo de indivíduos na interligação entre os dois municípios, o que, anteriormente só era possível via embarcações de médio e grande porte (NITERÓI, 2013).

O desenvolvimento urbanístico do município merece destaque, sua região oceânica viveu a expansão do mercado imobiliário no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Cabe ressaltar que, junto com esta expansão, a cidade experimentou o aumento das populações em encostas e morros, formando comunidades inteiras de moradores nestas regiões.

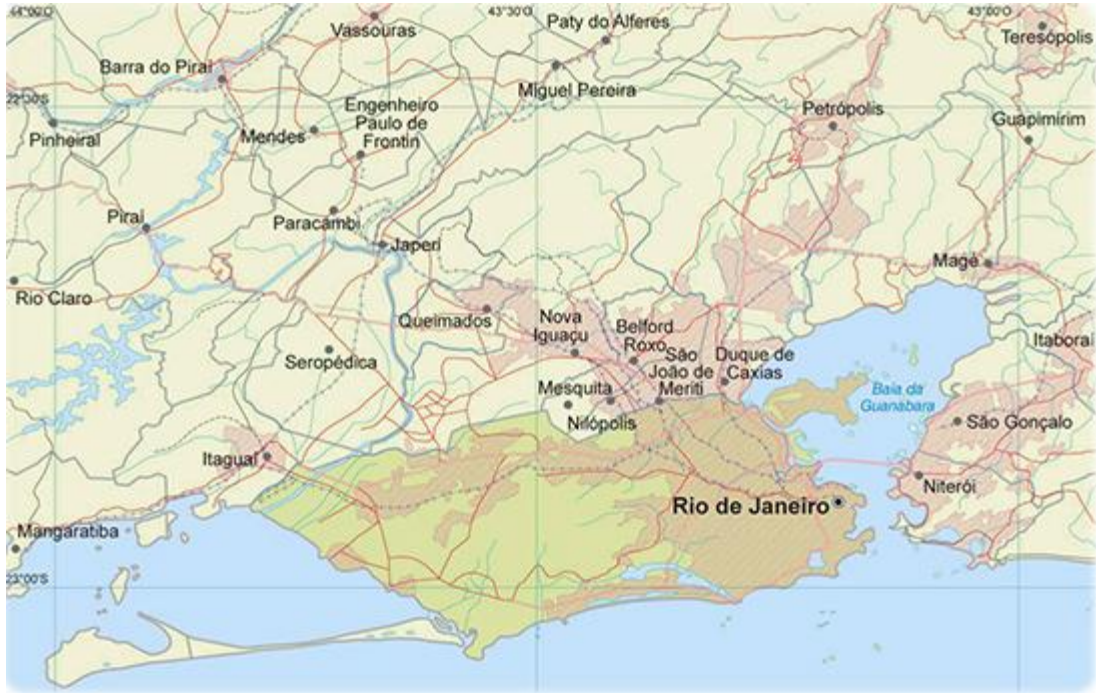
Economicamente, Niterói figura como quinto município com maior Produto Interno Bruto do país, segundo dados do IBGE (2010), ficando atrás de Campos dos Goytacazes, Duque de Caxias, Macaé e da Capital do Estado (a cidade do Rio de Janeiro). Entre estes dados podemos também apresentar que é o 45º município mais rico do Brasil, sendo o segundo empregador formal do estado. Após estes

---

<sup>6</sup> Dados sobre a história de Niterói disponíveis em: [www.culturanniteroi.com.br/blog/?id=430](http://www.culturanniteroi.com.br/blog/?id=430)

dados que nos situam em relação ao tempo espaço, apresentamos um mapa do município, para depois entrarmos em sua organização educacional.

Mapa 1: Município de Niterói e municípios vizinhos



Fonte: site: rioturismo.com:

A Rede Municipal de Educação de Niterói apresenta em sua estrutura uma formação composta por Secretaria Municipal de Educação Ciência e Tecnologia e Fundação Municipal de Educação, sendo essa a mantenedora da educação em Niterói, sendo uma autarquia com autonomia financeira e administrativa, realizando a gestão direta dos recursos da educação, além de ser responsável pela gestão pedagógica de toda a rede. Segundo Pustiglione (2014, p. 76),

A Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói surge em 1991, através do Decreto nº 6.172, publicado em 20 de agosto de 1991, em conformidade com o item VI do artigo 66 da Lei Orgânica Municipal e autorizado pela Câmara dos Vereadores sob a Lei nº 924 de 15 de janeiro de 1991. Outro documento importante que auxiliou nossas análises – publicado à mesma época e em consequência dos dois anteriormente citados – é o Regimento Interno da FME, instituído através do Decreto 6.303 de fevereiro de 1992.

Em sua dissertação, Pustiglione (2014) explica a organização da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e enfatiza o desafio de conseguir maiores dados e documentos para dar fôlego à sua pesquisa. Entretanto, destaca fato relevante à passagem da Secretaria de Educação para Fundação de Educação, que

se dá em um momento de muitos contratos de funcionários e, na transição, ocorrem dois concursos públicos (1989 e 1990) para provimento de cargos já na Fundação Municipal de Educação, o que na prática, significa que ela nasce junto com seu corpo profissional. (PUSTIGLIONE, 2014)

Com relação à Secretaria de Educação Ciência e Tecnologia, apresenta uma estrutura composta pela Secretaria Municipal de Educação e busca a construção de ações conjuntas com a FME, não sendo muito fácil fazer tais distinções de papéis.

Segundo dados obtidos no site da Fundação Municipal de Educação, compõem a estrutura atual 40 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), 50 Unidades de Ensino Fundamental atendendo do 1º ao 9º ano do ensino fundamental e 24 Creches comunitárias, que são conveniadas e recebem verbas públicas da educação.

A rede municipal de Niterói apresenta uma expansão contínua de suas unidades escolares de educação infantil e fundamental I. Assim, as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) foram gradativamente aderindo ao horário integral, funcionando de 8h às 17h. Com base neste modelo, em 2013 foi organizada uma comissão para elaborar uma proposta de Educação em Tempo Integral para o Ensino Fundamental. Sobre a rede física, apresentamos a seguir um quadro com a organização das escolas de ensino fundamental 1.

Quadro 2 – Composição da Rede Física do Ensino Fundamental em Niterói.

Atendimento	Ed. Infantil, 1º e 2º Ciclos	1º e 2º Ciclos	1º e 2º ciclos com EJA	Ed. Infantil e 1º Ciclo	3º e 4º Ciclos	1º, 2º, 3º e 4º Ciclos	Total
Quantitativo	15	20	3	2	4	6	50

Fonte: A autora, 2016<sup>7</sup>.

Com relação às Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), apresentaremos quadro semelhante, como anexo de nosso trabalho, visto não ser esta a temática principal de nossa pesquisa, atualmente Niterói conta com 40 unidades de educação infantil em funcionamento, das quais apenas duas funcionam em horário parcial. O quadro abaixo nos fornece um panorama geral acerca da composição física do ensino fundamental da rede de Niterói.

<sup>7</sup> Os dados foram levantados a partir do site da FME. [www.educacaoniteroi.com.br](http://www.educacaoniteroi.com.br)

Não foi possível trazer dados sobre quantitativo de alunos e professores na rede municipal pela falta de dados disponíveis no site da FME.

Destacamos que das cinquenta unidades escolares, vinte funcionam como escolas de ensino fundamental de 1º e 2º ciclos; quinze atendem a educação infantil e os 1º e 2º ciclos; três atendem 1º e 2º ciclos com Educação de Jovens e Adultos (EJA); duas escolas atendem educação infantil e 1º ciclo; quatro atendem aos 3º e 4º ciclos e seis escolas funcionam com os quatro ciclos do ensino fundamental.

Realizado este breve panorama sobre a dimensão física do ensino fundamental na rede municipal passou a seguir para a implantação da proposta de educação em tempo integral do referido município.

### **3.2 - EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PENSAR, PLANEJAR E IMPLANTAR**

Em 2014, amparada pelos estudos e discussões realizados durante todo o ano de 2013, a Rede Municipal de Educação de Niterói colocou em prática a proposta construída no ano anterior. No início do ano de 2014, foi estabelecido um calendário de quatro Fóruns que deveriam ocorrer ao longo do período letivo com a participação de diferentes atores envolvidos na implantação do tempo integral. Decidiu-se, assim, que as escolas Demenciano Antônio de Moura, Elvira Lúcia e Anísio Teixeira seriam as três primeiras naquele primeiro momento e que, a cada ano, seriam englobadas outras três escolas. Entretanto, o aumento no número de escolas dentro da proposta não aconteceu até o momento. Buscando compreender a caminhada da educação em tempo integral em Niterói, realizamos um estudo sobre o relatório da Comissão Professor Dácio Tavares Lobo Júnior. Dessa forma, passamos a apresentar e discutir o documento produzido por este grupo, que se instituiu a partir da Portaria n. 01 de 2013, conforme evidenciado anteriormente, denominada “Comissão Professor Dácio Tavares Lobo Júnior – Educação Integral no Ensino Fundamental”<sup>8</sup>.

Conforme a Portaria n. 01/2013 (Anexo B), foram nomeados representantes da FME com funções distintas, diretores de uma escola que já funcionava em horário integral, no caso a E. M. Demenciano Antônio de Moura, um CIEP, que havia sido municipalizado em 2009, duas professoras representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (SEPE) regional de Niterói e também professoras do município.

---

<sup>8</sup> O professor Dácio Tavares Lobo Jr, sociólogo de formação, estudou a experiência dos CIEPs, sendo um grande entusiasta da Educação em Tempo Integral. Coordenou os Cursos de Pedagogia de Niterói e Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense.

O documento apresenta uma breve introdução sintetizando a forma de sua elaboração, sendo seguido por 10 tópicos<sup>9</sup>.

A agenda de trabalhos dos participantes da Comissão contou com uma dinâmica de estudos dentro da área temática, revisão bibliográfica, vivências de experiências em escolas com tempo integral em localidades diversas, como por exemplo: o CIEP Glauber Rocha – integrante do Secretaria Municipal de Educação do RJ, a Escola Municipal Eurídice Ferreira de Melo “Dona Lindu”, escola de Tempo Integral, integrante da Secretaria Municipal de Educação de Palmas/TO e a E. M. Professora Catharina Cardoso Silveira, integrante da Secretaria Municipal de Educação de Cabo Frio – RJ.

Além da construção de uma linha do tempo de experiências nacionais desde as Escolas Parque de Anísio Teixeira até os programas de Minas Gerais (Programa Estadual Aluno em Tempo Integral); São Paulo (Programa Escola de Tempo Integral); Santa Catarina (Projeto Escola Pública Integrada). (NITERÓI, 2013)

Segundo um dos entrevistados:

A gente conseguiu resgatar a experiência de educação integral vivida pelo município de Niterói [...] também fizemos visitas a algumas escolas de horário integral que ainda estão em funcionamento.

[...]

Então, esse movimento todo foi dando a possibilidade da gente pensar qual era o modelo, qual era o perfil da educação integral que nós queríamos pra nossa cidade, porque a princípio nós descartamos o que não queríamos. Nós não queríamos esse modelo que está aí, de aula num [sic] horário e atividade diversificada em outro. (Entrevistado 3)

No final do texto, a comissão apresenta as experiências nacionais de Anísio Teixeira passando para os modelos desenvolvidos por estados e municípios, Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), Escola-Parque, Ginásios Vocacionais, Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), entre outros, encerrando este momento do texto com os CIAC's, lançado em 1991 pelo governo Fernando Collor de Mello, dentro do projeto *Minha*

---

<sup>9</sup> Tópicos da Relatório da Comissão Dácio Tavares Lobo Jr:

- 1- Educação integral: breve retrospecto histórico;
- 2- Um olhar sobre a contemporaneidade da Educação Integral;
- 3- Bases legais para a implantação da Educação Integral;
- 4- Concepções teórico-metodológicas de Educação Integral;
- 5- Proposta pedagógica para a Educação Integral em Tempo Integral no município de Niterói;
- 6- Funcionamento;
- 7- Planejamento e Avaliação;
- 8- Formação e valorização dos profissionais da educação;
- 9- Ações intersetoriais;
- 10- Um olhar sobre o ensino fundamental 2 (6º ao 9º anos de escolaridade).



*Gente*, o qual, de acordo com o relatório, objetivava a implantação de cinco mil escolas de ensino fundamental com atendimento em horário integral pelo Brasil inteiro (NITERÓI, 2013).

As reflexões da Comissão buscaram analisar propostas mais atuais e ainda vigentes na implantação da educação em tempo integral<sup>10</sup> de modo a buscar referências que pudessem colaborar na criação do projeto de educação em tempo integral no município de Niterói. O relatório apresenta ainda um item dedicado à fundamentação dentro do ordenamento normativo abarcando a discussão sobre o direito à educação, a partir das determinações da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, Art. nº205), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990, Art. nº53) e na LDBEN n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996, Art. nº4). Outras determinações legais, também foram discutidas: Lei Federal nº. 1.172/2001, que institui o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) e a Lei n. 11.494/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007), apontado como marco importante de incentivo as ações direcionadas para o tempo integral; e a Portaria nº. 17/2007, que cria o Programa Mais Educação (PME) (BRASIL, 2007).

. Embora não seja foco deste estudo, convém observar que o município de Niterói integra-se ao PME no ano de 2008, com a participação de duas unidades escolares e que até o ano de 2015 mais 17 outras escolas da rede aderiram ao referido programa.

Ainda com relação ao relatório construído pelo conjunto de participantes da Comissão, destacamos uma das justificativas acerca da importância da Educação Integral.

A Educação Integral (é a de) que, além das avaliações internacionais comprovarem a melhoria de desempenho escolar em virtude da ampliação das atividades cidadãs, há um histórico descompasso entre as demandas sociais e recursos disponíveis, e por isso há hoje uma maior exigência dos gastos públicos na área social e rompimento com a fragmentação, que vem caracterizando uma prática assistencialista das políticas públicas brasileiras. (NITERÓI, 2013, p. 23)

---

<sup>10</sup> No decorrer de nossa pesquisa observamos não haver um consenso com relação à terminologia utilizada. Fala-se em Educação em Tempo Integral, Tempo Integral, Educação Integral. Nosso foco seria a percepção da proposta implementada no município de Niterói como Educação em Tempo Integral, porém, respeitamos as falas dos participantes da pesquisa, com as denominações que elegeram nos passar.

Tal pensamento vai ao encontro da reflexão de Menezes (2012, p. 140) quando aponta que:

Embora o conceito de Educação Integral esteja em constante movimento, pode-se afirmar que, no contexto atual, entre outros aspectos, é considerado ação estratégica voltada para a garantia da atenção e do desenvolvimento integral de crianças e jovens.

De fato, a demanda atual e a compreensão do que se espera que seja uma escola de Educação em Tempo Integral ganha novos contornos à medida que esta apresente novas funções sociais.

A comissão ainda avançou na discussão sobre a organização do tempo e do currículo de disciplinas que haveria de ser integrada às escolas participantes deste momento inicial de educação em tempo integral. Fez-se necessário pensar na organização do tempo neste espaço escolar. Assim, destacamos trecho do documento elaborado pela Comissão que aborda a proposta como sendo de “Tempo Integral”:

Pensar uma proposta curricular em tempo integral implica um esforço renovado de buscar outras e, quem sabe, novas alternativas para organizar os tempos, os espaços e as atividades a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, visando proporcionar experiências variadas de aprendizagem que tenham um caráter desafiador, significativo e prazeroso (NITERÓI, 2013 p. 31).

Em consonância com o texto acima, citamos a fala de um entrevistado que participou da Comissão responsável pela proposta de tempo integral em Niterói.

Então, essa proposta, eu lembro que no ano de 2014, ela seria testada, e aí já tínhamos três escolas na ocasião, que era o Demenciano, o Anísio Teixeira, que já tinha sido inaugurado com essa proposta, e o Elvira que tinha se transformado. Então, ao longo de 2014, era para se discutir mesmo quais são os limites do currículo, que a gente havia pensado inicialmente, do tempo de planejamento, dos horários de planejamento individual [...] (Entrevistado 1)

Os participantes da Comissão responsável pela elaboração da proposta de educação em tempo integral organizaram uma Matriz Curricular com vistas a propiciar aos alunos experiências plenas de sentido de sua formação cidadã, cognitiva, afetiva e social.

A proposta inicial continha o eixo Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira), o eixo Tempo e Espaço (História e Geografia) e o eixo Ciências e Desenvolvimento Sustentável (Ciências Naturais, Matemática e Meio Ambiente), a qual pode ser vista no Quadro 1 a seguir:

Quadro 3 – Macrocampos e componentes curriculares da Matriz Curricular

Eixos:	Macrocampos:	Componentes Curriculares:
Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura, escrita, produção/diversidade textual;</li> <li>• Cultura e Arte;</li> <li>• Corporeidade, esporte e lazer;</li> </ul>	Língua Portuguesa Arte Educação Física Língua Estrangeira
Tempo e Espaço	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Línguas estrangeiras;</li> <li>• Identidade e cidadania;</li> <li>• Noções espaço-temporais;</li> <li>• Educação para a diversidade;</li> </ul>	História Geografia
Ciências e Desenvolvimento Sustentável	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relações sociais humanitárias;</li> <li>• Investigação no campo das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas;</li> <li>• Alfabetização Científica;</li> <li>• Meio Ambiente;</li> <li>• Educação Econômica;</li> <li>• Raciocínio Lógico-Matemático</li> </ul>	Ciências Naturais Matemática Meio ambiente

Fonte: (NITERÓI, 2013)

Após esse primeiro formato do que se ensejava contemplar com a construção de uma Matriz que destacasse a visão da proposta curricular das escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental, foi elaborada uma segunda Matriz Curricular, conforme Figura 1:

Figura 1 – Matriz Curricular

<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H. SEMANAL</b>	<b>C.H. TOTAL</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	Atividades integradas	16h	640h
	Programa de Consolidação das Aprendizagens	6h	240h
	Educação Física	2h	80h
	Arte	4h	160h
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Língua Estrangeira	2h	80h
	Educação, Saúde e Meio Ambiente	2h	80h
	Direitos Humanos e Cidadania	2h	80h
	Corpo e Movimento	1h	40h
	Mídias e Novas Tecnologias	1h	40h
	<b>TOTAIS</b>	<b>36h</b>	<b>1440h</b>

Fonte: (NITERÓI,2013)

Esta Matriz Curricular está baseada no conceito do desenvolvimento dos alunos através dos estímulos e experimentações em diferentes linguagens, numa perspectiva de educação em tempo integral, ou seja, todo o tempo no espaço escolar é um tempo de aprendizado, vislumbrando uma potencialização das áreas do núcleo comum e, apresentando uma aproximação com áreas com música, língua estrangeira, expressão corporal, sensibilizando o aluno para o cognitivo, o lúdico e o artístico/cultural.(NITERÓI,2013)

Em relação ao horário de atendimento do aluno, este apresenta um diferencial às quartas-feiras devido ao horário coletivo de planejamento dos professores<sup>11</sup>,o qual é também destinado aos encontros de planejamento e formação continuada dos professores. É um momento de estabelecer uma rede de trocas e interações entre os professores e profissionais que atuam na escola.

<sup>11</sup> Todos os alunos na Rede Municipal de Educação de Niterói, às quartas-feiras, saem duas horas mais cedo. Este tempo é utilizado para planejamento semanal coletivo dos professores. Assim, a EMAT sendo integral, funciona no seguinte formato: 2ª,3ª,5ª,6ª de 8h até as 17h. 4ª de 8H as 15h.

Neste sentido, de acordo com a Portaria n. 87 de 2011, na Rede Municipal de Educação de Niterói, o tempo para a formação continuada obedece a seguinte organização:

Art. 22: As reuniões semanais de avaliação e planejamento devem ser de caráter informativo, organizacional, reflexivo e avaliativo, com foco na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Politico-Pedagógico, do Plano de Ação Anual e do Plano de Trabalho do Ciclo, bem como na formação continuada dos profissionais da Unidade de Educação.

[...]

§ 2º: O Professor II com duas matrículas, em regime de 22 horas ou em regime de dupla regência, com exercício em outra Unidade de Educação, no mesmo turno, deverá frequentar as reuniões de avaliação e planejamento de forma alternada atendendo as unidades em que atue.

§ 3º: O Professor I com duas matrículas ou lotado em regime de 40 horas ou, ainda, em regime de dupla regência, na mesma Unidade de Educação, ou em outra, deverá frequentar as reuniões de avaliação e planejamento, em todas as unidades e turnos em que atue. (NITERÓI, 2011)

A Portaria estabelece a forma como o tempo deve ser utilizado nestas reuniões semanais, ou seja, a finalidade de informes, análise e avaliação do andamento do trabalho pedagógico, como também aponta para um espaço de formação continuada. Cabral (2015, p. 251) destaca

O quanto é importante para elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios percursos e também conhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Garantir o espaço no currículo de toda a rede municipal para estimular o crescimento profissional, faz toda diferença no olhar que se lança sobre a organização da estrutura escolar. Candau (1997) destaca a importância de utilizar a escola como o lócus de formação continuada. Bragança e Perez (2016, p. 1169) indicam que “[...] tomar a reflexão sobre a prática como o principal objetivo da formação continuada, implica assumir a centralidade da escola como espaço de construção cotidiana de saberes docentes.” Esta centralidade da formação continuada tem-se mostrado um grande desafio a ser superado na organização das escolas de tempo integral.

O ítem 7 – Formação E Valorização Dos Profissionais Da Educação (NITERÓI, 2013) elaborados pela Comissão, apresenta a importância da formação continuada enfatizando:

A formação contínua será um dos caminhos a serem percorridos em favor do aprimoramento profissional de professores, técnicos e funcionários com o objetivo de afinar lógica. Investir em cursos de pós

graduação, em atividades formativas in loco, na participação dos profissionais de educação em cursos de curta e média duração representa um dos caminhos para que a ideia de educação integral em tempo integral vá se consolidando. (NITERÓI, p.37)

NASCIMENTO (2001,p.79) constata a falência deste modelo de formação continuada em forma de palestras, conferências e seminários, em geral, não produzem um impacto real na formação e na prática dos professores. A autora destaca ainda que os cursos do tipo “reciclagem” são uma forma de divulgar as políticas educativas pelo país, pela facilidade na ampliação do alcance.

Durante o ano de 2014, a Comissão foi desfeita e a proposta elaborada foi posta em vigência. Para melhor acompanhamento deste processo, um profissional da equipe da FME, foi convidado para fazer o acompanhamento das três escolas do projeto de educação em tempo integral.

Para um maior retorno dos avanços e dificuldades da implantação do tempo integral nas três unidades, ficou estabelecido desde o início do ano um calendário de quatro Fóruns que deveriam ocorrer ao longo do período letivo com a participação de diferentes atores envolvidos na implantação do tempo integral. Sobre os fóruns, um entrevistado relata:

Penso que o fórum e os encontros que a gente conseguiu promover, eles tiveram, se a gente tivesse que quantificar, eu diria que eles atingiram 80% dos nossos objetivos, porque uma coisa que me incomoda ainda hoje é o fato de não ter conseguido definir claramente o funcionamento da escola de horário integral e aí cada escola acaba se organizando de uma forma, também não sei se é para todo mundo se organizar igual. (Entrevistado 3)

Outro participante da comissão destaca:

Eu acho que uma tentativa que eu fiz enquanto coordenadora foi de estruturar os fóruns de discussão e foi interessante. Com o encerramento da equipe, os fóruns morreram. No ano de 2015, você não tem nenhum fórum, nenhuma discussão. (Entrevistado 4)

O principal objetivo dos Fóruns foi acompanhar o processo de desenvolvimento do tempo integral e do currículo das três escolas participantes. Um outro objetivo era planificar as dificuldades e os avanços de cada escola, analisando pontos de proximidade e pontos específicos de cada realidade.

A Realização dos Fóruns foi bimestral e teve a seguinte organização:

- Março: As diretoras (geral e adjunta) das três unidades e elementos da FME, fazendo uma análise inicial do projeto;

- Maio: Professores e Equipe de Articulação Pedagógica das unidades envolvidas reuniram-se no Auditório Darcy Ribeiro (CASA AMARELA/FME) para ouvir um professor e um pedagogo de cada escola participante sobre as dificuldades e como estavam realizando o desenvolvimento do projeto. Estavam presentes membros da coordenação da FME e participantes da Comissão Dácio Tavares Lobo Jr.
- Agosto: Encontro formativo com todos o quadro funcional das três escolas ( não houve aula). Apresentação dos avanços por professores e Equipe de Articulação Pedagógica na parte da manhã. A tarde houve uma mesa redonda com pesquisadores da área de educação integral.
- Dezembro: Reunião com as diretoras e os coordenadores na FME, para balanço do ano. Encontro avaliativo – fechado.

Os Fóruns ocorreram conforme o planejamento inicial no ano de 2014, totalizando quatro encontros, entretanto, em 2015, não houve nenhuma organização neste sentido de fazer uma avaliação, uma troca de experiências entre as escolas da proposta inicial.

Nossa pesquisa destaca a importância de se retornar aos estudos que esta equipe (Comissão e profissionais da FME) se dispuseram a fazer traçando um paralelo entre os limites, desafios e conquistas oriundas destes anos de educação em tempo integral. Até este ponto, analisamos o documento que originou a proposta de três escolas de Niterói para a educação em tempo integral.

A partir deste momento, chegamos ao campo de nossa pesquisa, onde poderemos perceber na prática, como ocorreu a experiência de passar do texto (Relatório da Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior) para a prática (o dia a dia na escola).

### **3.3 - ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA: O CAMPO DE PESQUISA**

A Escola Municipal Anísio Teixeira localiza-se no bairro de São Domingos, local de fácil acesso, urbanizado, próximo ao grande centro comercial da cidade. A escola encontra-se envolta a vários *campi* da Universidade Federal Fluminense, permitindo assim, parcerias com vários cursos e desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Consideramos inicialmente situar o leitor sobre a concepção e o caminho percorrido para a inauguração da Escola Municipal Anísio Teixeira. O prédio em questão pertencia ao governo estadual, sendo o prédio onde abrigava a educação infantil da Escola Estadual Professor Ismael Coutinho (IEPIC), também conhecida como a primeira escola de formação de professores do Brasil. Louzada (2015, p. 19) acrescenta que:

Fruto também de uma negociação de quase nove anos entre Governo do Estado do Rio de Janeiro e Prefeitura Municipal de Niterói para a cessão do espaço físico com a contrapartida de que a Prefeitura assumiria a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos). Após esse período o espaço que antes se chamava Escola Estadual Professor Ismael Coutinho foi municipalizado e deu lugar a Escola Municipal Anísio Teixeira.

Assim, foi inaugurada, em 10 de março de 2014, a Escola Municipal Anísio Teixeira atendendo a alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Com um funcionamento que vai das 8h até às 17h, o diferencial da escola está na organização curricular proposta no documento elaborado pelos membros da Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior - Educação Em Tempo Integral No Ensino Fundamental.

Inicialmente destacamos que a Matriz Curricular proposta em 2014 pela Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior necessitou passar, em 2015, por alterações para adequar-se à prática do dia a dia da escola.

Figura 2 – Nova Matriz Curricular



<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>	<b>COMPONENTES CURRICULARES</b>	<b>C.H. SEMANAL</b>	<b>C.H. TOTAL</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM</b>	Atividades integradas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua Portuguesa (6h)</li> <li>• Matemática (6h)</li> <li>• Ciências (2h)</li> <li>• História / Geografia (2h)</li> </ul>	16h	640h
	Programa de Consolidação das Aprendizagens	8h	320h
	Educação Física	2h	80h
	Arte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte Plástica (1h)</li> <li>• Arte Cênica (1h)</li> <li>• Música (1h)</li> </ul>	3h	120h
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>	Língua Estrangeira (Francês)	1h	40h
	Arte Livre	1h	40h
	Produção Textual e Leitura	1h	40h
	Educação, Saúde e Meio Ambiente	1h	40h
	Direitos Humanos e Cidadania	2h	80h
	Mídias e Novas Tecnologias	1h	40h
	<b>TOTAIS</b>	<b>36h</b>	<b>1440h</b>

Fonte: Louzada (2015, p. 24)

Esta nova apresentação da Matriz Curricular possibilitou avançar na organização do trabalho pedagógico da escola, sem que se perdesse a essência proposta pelos membros da Comissão. A seguir apresentamos um quadro comparativo das Matrizes Curriculares, fazendo algumas ponderações sobre as mesmas.

Quadro 4 – Comparação das Matrizes Curriculares de 2015 e 2016

Componente Curricular	Matriz Antiga ( Como era?)	CH Semanal	Matriz Nova (Como está?)	CH Semanal	O que mudou?
Base Nacional Comum	16h semanais/ 640 horas por ano letivo	16	16h semanais/ 640 horas por ano letivo	16	Não houve mudanças
Programa de Consolidação das Aprendizagens	6 horas semanais/240 horas ano período letivo	6	6 horas semanais/240 horas ano período letivo 8h semanais/320 horas por ano letivo	8	Aumento de 2 horas semanais/ 80 horas por ano letivo
Educação Física	2 horas semanais/80h por ano letivo	2	2 horas semanais/80h por ano letivo	2	Não houve mudanças
Arte	4h semanais/160 horas por ano letivo	4	3horas semanais/120 horas por ano letivo	3	A divisão era feita em 2 horas para música e 2 horas para artes plásticas. Passou a 1 hora para Arte Plástica, Arte Cênica e Música, dentro da Base Nacional Comum
Língua Estrangeira: Francês	2 horas por semana/ 80 horas por ano letivo	2	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Houve uma diminuição de 40h anuais.
Educação, saúde e meio ambiente	2 horas por semana/ 80 horas por ano letivo	2	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Houve uma diminuição de 40h anuais.
Direitos Humanos e Cidadania	2 horas semanais/80h por ano letivo	2	2 horas semanais/80h por ano letivo	2	1 hora por semana/40 horas por ano letivo
Corpo e Movimento	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Saiu da Matriz Curricular	-----	Na reformulação da matriz esta carga horária foi realocada para outro componente.
Mídias e Novas Tecnologias	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Não houve mudanças.
Arte Livre	-----	-----	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Foi incorporada ao Currículo
Produção Textual e Leitura	----- ----	-----	1 hora por semana/40 horas por ano letivo	1	Foi incorporada ao Currículo
		36h		36h	

Entre as duas Matrizes Curriculares (a da Proposta pela Comissão e a reformulada pela EMAT) percebemos modificações pontuais, tais como:

- O fracionamento das atividades integradas com a carga horária estimada para cada disciplina, notoriamente priorizando as áreas de Português e Matemática;
- Um aumento de 2 horas semanais no Programa de Consolidação das Aprendizagens, que é um momento destinado ao reforço em pequenos grupos ou tempo para revisar e fixar conteúdos trabalhados, ou ainda, momento de realizar tarefas diversas que substituem as tarefas de casa.

Obs.: As atividades para casa têm um dia específico para ocorrer, pois de acordo com os registros por entrevistas, as crianças não conseguem chegar em casa após estarem 9 horas na escola e realizar tarefas para o dia seguinte.

- O componente curricular Artes, sofreu um desdobramento em Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. O quarto horário destinado na primeira Matriz, transformou-se em Arte Livre, dentro da área diversificada, onde o professor regente assume a função de elaborar um projeto e trabalhar com sua turma.
- Língua estrangeira na nova matriz perde um tempo assim como Educação, Saúde e Meio Ambiente.
- É criado o componente curricular Produção Textual e Leitura, desenvolvida por professora generalista que possui formação em Letras e organizou um projeto para melhorar a organização, aquisição e desenvolvimento da escrita.

As modificações ocorridas revelam que a proposta quando posta em prática necessita de ajustes para a realidade da escola. O currículo se adequa à necessidade funcional e organizativa do dia a dia da escola. Tal construção deriva da experimentação, por isso consideramos a flexibilidade do currículo como um fator de relevância dentro da proposta de educação em tempo integral.

### **3.3.1 - A E.M Anísio Teixeira na prática:**

A escola iniciou seu funcionamento com 225 alunos distribuídos em nove turmas do primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Todos os alunos, funcionários, equipe pedagógica e direção começaram a escola junto com sua própria história, entretanto, o quadro funcional sofreu modificações por motivos

variados, tais como aposentadoria, licença especial, licença maternidade, não adaptação à proposta escolar e afastamentos por motivos de saúde/readaptação.

O quadro profissional da escola é composto por equipe denominada Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) abarcando as funções de Diretor Geral e Adjunto e Pedagogos. Na unidade escolar atuam como docentes professores generalistas em regime de 40 horas, professores de apoio especializado, que atendem crianças com necessidades educacionais especiais, professores de áreas específicas (educação física, artes plásticas, música, língua francesa), professor articulador e professores de sala de recursos. Outros membros que completam o quadro funcional da unidade escolar são: secretária escolar, agente administrativo, cozinheiros, pessoal de apoio da Companhia de Limpeza Urbana de Niterói, Coordenadores de turno e auxiliar de portaria.

O prédio está construído totalmente na horizontal, facilitando a rotina de rodízio de salas e a mobilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Em relação às salas de aula, elas são divididas em dois tipos: salas base e salas ambientes. Os alunos trocam de sala, no mínimo, três vezes por dia, e os professores devem planejar levando em consideração a Matriz Curricular e o espaço físico, o qual proporciona que os referidos alunos estejam em constante contato com vários ambientes a cada momento do dia.

Durante o ano de 2015, a escola contou com o seguinte quantitativo de alunos e turmas: 206 (duzentos e seis) alunos divididos em 8 (oito) turmas.

Compõem os espaços da escola: uma sala para aula de informática, um pátio coberto, muito utilizado para momentos de recreação e atividades não diretivas, quadra de esportes coberta, uma horta construída em parceria com estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) e cuidada pelos funcionários de apoio da Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN), uma área com uma grande árvore, onde ocorrem encontros, como por exemplo, contação de histórias.

Imagem 1 – Foto de Sala Ambiente: Formação do Leitor



Fonte: Arquivo da Escola

Imagem 2 – Sala de Informática



Fonte :Arquivo da Escola

Imagem 3 – Pátio Interno/Jardim



Fonte: Arquivo da escola (2015)

Além disso, a unidade conta com um jardim, sendo este uma construção coletiva entre pais e funcionários da escola.

Em função do exposto, esta pesquisa deseja analisar as percepções dos professores em relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de educação com vistas ao fortalecimento da educação em tempo integral Niterói/RJ. Interessa-nos, de um lado, compreender e refletir neste arquétipo de escola de tempo integral e, por outro lado, ponderar sobre o cotidiano da escola acima referenciada, tentando pensar sobre os desafios, as dificuldades e as potencialidades de uma escola pública de tempo integral.

Neste ponto, vamos ressaltar com maior ênfase à formação do profissional que abarca este projeto, suas expectativas, dificuldades, fazendo ponte com o suporte de formação em serviço e o desenvolvimento deste processo.

A seguir, fazemos uma análise descritiva dos dados dos questionários aplicados aos professores da E. M. Anísio Teixeira (EMAT), uma escola de tempo integral, em busca da construção de um entendimento sobre a percepção de formação continuada dos docentes da referida escola e sua relação com o cotidiano escolar. Para efeitos de metodologia e organização, dividiremos esta análise em dois momentos: o primeiro, versando sobre os dados sociodemográficos dos professores (idade, gênero e formação), e a segunda parte aborda a percepção dos

profissionais nos eixos temáticos Educação Integral/Tempo Integral e Formação Continuada da FME/ Formação Continuada da EMAT.

Com relação tanto aos entrevistados quanto aos respondentes dos questionários, o anonimato foi mantido e todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE). Entretanto, não poderia deixar de relatar que apesar de não ter havido uma devolutiva total dos questionários dos professores, houve participação interessada e compromissada daqueles que se dispuseram a partilhar suas percepções de formação continuada com a pesquisa realizada.

A escolha da abordagem qualitativa favoreceu um maior conhecimento da história construída pelos professores, apesar de não ser o foco de nosso estudo, é interessante perceber que, segundo Krammer (1998, p. 23):

A fala dos professores e o resgate que fazem de sobre suas histórias de vida são um importante suporte teórico-metodológico no qual o professor, ao lembrar de sua vida, vai dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática.

A fundamentação de nosso trabalho foi norteadada pela articulação dos referenciais teóricos às falas e respostas emergidas no campo que buscam traduzir como as formações vivenciadas na EMAT impactou ou não a prática pedagógica destes profissionais. Iniciamos as análises com a construção do perfil dos participantes da pesquisa, buscando desvelar através dos dados não só uma resposta fechada, mas construir novas reflexões sobre a realidade do docente que atua na escola de tempo integral.

### **3.3.2 Perfil dos professores: alguns apontamentos**

A pesquisa partiu da seguinte estratégia: um questionário (Apêndice B) com itens com respostas abertas ou fechadas entregue, pessoalmente, para 33 (trinta e três) professores da escola, entre eles: regentes, professores de apoio especializado (que atendem alunos com necessidades educacionais especiais), professor de sala de recursos e professores em desvio de função (exercendo cargo de coordenação de turno) ou readaptados e professores de áreas específicas (música, francês, artes plásticas, educação física). Deste universo, retornaram respondidos 19 (dezenove) questionários.

Sua organização foi composta em duas partes: a primeira trazia os dados demográficos: idade, gênero, formação (nível médio/normal, superior, normal/superior) e a segunda parte abordava a avaliação dos profissionais quanto à satisfação do local em que trabalha da carga horária semanal e do interesse em relação à formação continuada oferecida por cursos do governo (MEC, CAPES), por cursos oferecidos pela Fundação Municipal de Educação do referido município e pelo interesse do profissional em participar de formações continuadas em serviço.

Tabela 1 – Faixa etária dos participantes da pesquisa:

Idade	Quantidade
Até 24 anos	1
25 a 29 anos	2
30 a 39 anos	8
40 a 49 anos	4
50 a 54 anos	1
+ de 55 anos	2
Não Respondeu	1
Total Entrevistados	19

Fonte: a AUTORA (2016)

Com relação a faixa etária Dos professores respondentes, cinco são do sexo masculino e catorze do sexo feminino. Um professor encontra-se na faixa etária até 24 anos; dois estão entre 25 aos 29 anos; oito, na faixa dos 30 aos 39; quatro, na faixa etária dos 40 aos 49 anos; um, entre 50 e 54 anos; dois, acima dos 55 anos de idade e um professor não respondeu esta questão.

A questão que abordava a experiência profissional nos remete também não só ao tempo de exercício do magistério mais, qual o vínculo deste profissional com a rede pública de Niterói. Podemos perceber que a quantidade de professores concursados (11) e contratados (8) é muito próxima, o que nos remete a refletir sobre a meta 18 do PNE, onde há a preocupação de haver, até 2017, 90% do quadro funcional dos profissionais da educação básica regidos pelo estatuto de servidores públicos concursados.

No item tempo de experiência docente, trazemos a tabela abaixo de acordo com as respostas dos participantes e com a avaliação de Huberman (2013) que classifica em cinco estágios o momento do ciclo profissional do docente mas reconhece e ressalta que esta organização é flexível, não devendo ser tomada como uma visão estática e linear.



Tabela 2 – Experiência docente em anos dos entrevistados.

Tempo experiência :		Quantidade de profissionais:
<b>Momento Profissional</b>	<b>Tempo na carreira</b>	<b>Quantidade de Professores</b>
Entrada na carreira/ tateamento	Até 3 anos	2
<b>Estabilização/consolidação de um repertório pedagógico</b>	<b>De 4 a 6 anos</b>	<b>5</b>
Ativismo diversificação/ questionamentos	De 7 a 25 anos	10
<b>Serenidade e distanciamento afetivo</b>	<b>De 25 a 35 anos</b>	<b>2</b>
Desinvestimento ( pode ser sereno ou amargo)	De 35 a 40 anos	0
	<b>Total:</b>	<b>19</b>

Fonte: A autora (2016)

De acordo com os estudos de Huberman (2013), a carreira docente acompanha um ciclo de vida profissional, o qual o autor divide da seguinte forma: os primeiros 3 anos na carreira: entrada/tateamento; entre 4 e 6 anos: estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; entre 7 e 25 anos: ativismo, diversificação/questionamentos. Entre os 25 e 35 anos na profissão: serenidade e distanciamento afetivo, entre os 35 e 40 anos na profissão: o momento do “desinvestimento”, que, no entender do autor, pode seguir duas vias (sereno ou amargo). Candau (2001, p.63) destaca:

O importante para nosso tema é reconhecer que se trata de um processo heterogêneo. Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram este fato.

E continua, falando acerca dos cursos oferecidos para formação continuada dos professores, Candau (2001, idem) :

Eles são os mesmo, seja para o professor iniciante, para o professor que já tem certa estabilidade profissional, para o professor numa etapa de enorme questionamento de sua opção profissional e para o professor que já está próximo da aposentadoria.

Segundo os dados coletados, o grupo que respondeu o questionário estaria dividido basicamente em dois grandes grupos, a saber: como uma parte um pouco menor, na fase da estabilização e da consolidação de um repertório pedagógico (entre 4 e 6 anos) e, um segundo grupo se encontram enfrentando o momento de ativismo, mas também de questionamento (entre 7 e 25 anos). Com estes dois blocos etários, é possível perceber as diferenças de interesses. Enquanto um grupo vive a consolidação do fazer pedagógico outro grupo situa-se no momento de lutas e ativismo na profissão.

Sobre a formação para exercer o magistério, de nove professores das séries iniciais que têm como primeira habilitação para o exercício do magistério o curso de Formação de Professores em Nível médio, seis buscaram continuar sua formação por meio do curso superior em Pedagogia, dentre os quais, cinco cursaram cursos de especialização na modalidade *Lato Sensu*. Os outros dez profissionais dividiram-se em dois grupos: o primeiro composto por seis professores que cursaram Pedagogia e o segundo grupo com quatro professores que cursaram áreas diversas (Letras, Educação Física, Música, Artes).

Tabela 3 – Formação Inicial

Formação	Quantidade de Professores
Ensino Médio – Modalidade Normal	4
Licenciatura - Pedagogia	8
Licenciatura - Música	1
Licenciatura - Letras	3
Licenciatura - História	1
Licenciatura - Artes	1
Licenciatura – Educação Física	1

Fonte: A autora (2016)

A tabela acima nos permite analisar que a entrada no magistério se dá cada vez mais por meio de cursos de licenciatura. A quantidade de professores com o curso de Pedagogia é o dobro do que de professores com formação em Ensino Médio – Modalidade Normal.

Poderíamos deduzir a partir deste fato que o acesso aos cursos universitários se expandiram nas últimas duas décadas com os programas de governo como PROUNI e REUNI, por exemplo. Outra explicação seria o fechamento de muitas

escolas do Estado, e, por consequência o encerramento de muitos cursos na modalidade Curso Normal. Destacamos que um participante da pesquisa após o curso normal graduou-se e Psicologia.

Tabela 4– Formação Continuada – Pós Graduação:

Formação	Quantidade
Especialização	8
Mestrado	1
Doutorado	0
Total:	9

A formação continuada vem se tornando uma política de estímulo na carreira como forma de progressão salarial, deste modo, a busca por um aperfeiçoamento lato e strictu sensu vem aumentando a cada ano, independente da modalidade ser presencial ou à distância.

A busca por continuidade nos estudos revela ainda o anseio por estar “atualizado” para concorrer às vagas públicas, realizando assim o desejo de efetivação por meio de concurso. No tópico que buscava evidenciar o vínculo do profissional com a rede municipal de educação, dos 19 respondentes, 11 ingressaram via concurso e 8 estão em situação de contrato temporário. Este fenômeno da terceirização vem de encontro às discussões sobre valorização profissional do magistério e da luta por condições de trabalho condizentes com a função.

Nas próximas seções, traremos as falas dos participantes desta pesquisa com relação aos dois eixos analisados de acordo com a proposta inicial de compreender como a formação continuada ocorre na escola de tempo integral. Para tanto, optamos por focar nos seguintes eixos temáticos:

- Educação Integral/Tempo Integral;
- Formação Continuada da FME/ Formação Continuada da EMAT.

Elegemos estes eixos temáticos para analisar com o suporte teórico de estudiosos da área e relacionando as respostas que emergiram dos questionários, sem a pretensão de esgotar o tema.

### 3.3.3 Educação integral/tempo integral: percepções e diálogos com professores

Os conceitos e definições sobre educação integral e tempo integral, mesclam-se com concepções diversas que, não raro estão atreladas a uma proposta de governo, ou projeto de sociedade. Assim, existem muitas dúvidas, várias tentativas e olhares com definições e, possibilidades construtivas de prismas conceitualmente ligados a visão particular, política de cada indivíduo.

Entretanto, legalmente no Brasil, o tempo integral, está definido como aquele que atinge sete horas ou mais em sua carga horária diária e ampliação de tempo como a que se encontra entre quatro e seis horas de atividades pedagógicas diárias.

Em contrapartida, a educação integral faz referência direta a um tipo de formação mais completa, que favorece o desenvolvimento de várias linguagens e habilidades do indivíduo.

Coelho (2004, p.1 ) exemplifica que:

O tema da educação integral é pouco investigado no Brasil. Em termos de implementação, através de políticas públicas destinadas a esse fim, educação integral também se trata de empreitada de difícil consecução. Pelo menos, é o que nos conta a história da educação brasileira...

(...) Iniciando essa reflexão, é importante destacar que tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral : com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. Esta concepção foi mais intensamente trabalhada pelos teóricos do Anarquismo, no início do século XX.

Cientes de que não há uma resposta correta ou completa e sim, visões de mundo particulares, passamos a apresentar e discutir as questões que emergiram nos questionários e que visam enriquecer e fomentar nossa discussão.

Os dados qualitativos dos questionários revelaram uma dificuldade em dissociar e reconhecer as diferenças existentes entre Tempo Integral (quantitativo de horas em que o aluno passa na escola) de Educação Integral (preocupação com a formação mais completa do aluno abrangendo aspectos cognitivos, esportivos, culturais, de cidadania, de construção de hábitos saudáveis, entre outros).

As falas recorrentes que interligavam a educação integral ao “educar com amor” (Professor 1), “substituir a ausência de carinho que os alunos carregam” (Professor 15), “fazer o papel da família” (Professor 6), apontam uma falta de clareza em relação ao exercício da função profissional, independente do quantitativo de horas em que o aluno permaneça na escola. Maia (2009, p. 119) destaca que

O trinômio amor-dedicação-vocação se torna marca identitária relacionada ao feminino e, por extensão, ao magistério, onde a vocação e o dom para exercer a profissão vêm da formação moral e intelectual recebida em casa.

Isso reforça uma lógica que vem se instalando nas escolas de tempo integral, que é o espaço do cuidar se sobrepondo ao espaço da construção de conhecimentos diversos. Não podemos deixar de perceber que, com a permanência ampliada dos alunos no espaço escolar, observamos questões que em uma escola de tempo parcial possivelmente ficariam invisíveis. Assim, o aumento da permanência do aluno por meio da escola de horário integral traz à tona dificuldades e possibilidades/potencialidades do aluno, que podem ser trabalhadas e encaminhadas para outros espaços, a fim de auxiliar em sua formação. Uma fala que marca essa compreensão omnilateral é descrita na narrativa abaixo:

Educação Integral diz respeito à integralidade do sujeito, ou seja, trabalhar o ser humano em todas as suas dimensões: afetividade, valores, saúde, corpo, cultura, etc. Na educação Integral todos os espaços precisam ser de aprendizagem e os conteúdos trabalhados de forma conectada à realidade do educando e de forma ampla, fluída e permanente. (Professor 2)

Outro professor também avança na compreensão da educação integral, sinalizando a importância do(s) espaço(s): “É uma educação que engloba várias práticas educacionais, que não fique presa dentro de uma sala de aula.” (Professor 4)

Complementando a visão do professor anterior e ampliando a discussão, o próximo trecho abrange a temática da educação integral na perspectiva da proteção social.

Bem, acho que a escola integral é o espaço para o desenvolvimento nas múltiplas áreas de aprendizagem. Além disso, também é uma forma de manter as crianças fora das ruas, ocupadas com atividades direcionadas. (Professor 5)

Quando Paro (2009, p.13) afirma que ou a “[...] educação é integral ou não é educação.” Ele ressalta que toda educação deve primar pela potencialização do

desenvolvimento do indivíduo como um todo. Não é a questão do tempo na escola para favorecer os cuidados com os alunos (isto também é muito importante), mas, ao contrário ele considera que estar na escola tem que favorecer um tempo de qualidade no trabalho pedagógico desenvolvido.

Levantando a questão de que, independente da forma organizacional, a educação precisa ser plena e levar os alunos não só a ler e escrever, mas a gostar de ler e escrever, a perceber nessas práticas ferramentas para modificação de sua situação, melhoria em sua qualidade de vida, alavanca para um futuro de realização pessoal, profissional.

Acerca do componente *Tempo*, nossa pesquisa buscou trazer a fala dos professores, abrindo diálogo com os autores, apresentando as tensões que se constituem nessa interação.

Quando perguntados sobre o que é o Tempo Integral, obtivemos as seguintes percepções: “Tempo integral seria a ampliação da carga horária, onde o aluno passaria mais tempo na escola o que ampliaria as oportunidades de vivência.” (Professor 11), “Tempo integral, abrange todo o período de contato com o aluno, em qualquer espaço físico, dentro ou fora da instituição escolar.” (Professor 19), “Tempo em que a criança permanece na escola em atividades desenvolvidas para ela.” (Professor 10), “No nosso caso, 9 horas.” (Professor 17), “É um horário estendido para o desenvolvimento de diversas atividades educativas.” (Professor 7), “Uma jornada de tempo ampliada na escola.” (Professor 8), “Vejo esse tempo integral, como o tempo que os alunos teriam ociosos em casa ou nas ruas. Preencher esse tempo integral com educação é fundamental.” (Professor 9)

Quadro 5: Concepção de Tempo Integral e Educação Integral

Entrevistado	O que é Educação Integral?	O que é Tempo Integral?
P1	Um tempo atrás trabalhei numa alfabetização integral e adorei! Acho que sempre quis um tempo maior para fazer mais e mais	Tempo maior para fazer um trabalho com mais perfeição.
P2	Diz respeito a integralidade do sujeito, ou seja, trabalhar o ser humano em todas as suas dimensões: afetividade, valores, saúde, corpo, cultura. Na educação integral, todos os espaços precisam ser para a aprendizagem.	É todo o tempo. Sem horário para começar ou terminar.
P3	Professores preparados, educação de qualidade, espaço adequado.	É preparar o aluno para se tornar um cidadão, já que eles passam a maior parte do tempo aqui.
P4	É uma educação que engloba várias práticas educacionais e que não fique	É onde as crianças ficam 9 horas com qualidade.

	preso só dentro de uma sala de aula.	
P5	Bem, acho que a escola integral é o espaço para desenvolvimento nas múltiplas áreas da aprendizagem. Além disso, é uma forma de manter as crianças fora das ruas, ocupadas com atividades direcionadas.	Para mim sempre foi “horário comercial” Porém tenho aprendido que não se trata de hora e sim do tempo produtivo e complementar.
P6	É uma educação que acontece em todos os momentos.	É um tempo voltado para o aprendizado integral: ético, moral, social.
P7	Há duas percepções: uma que é o tempo estendido. E a outra é uma educação que proporciona o desenvolvimento integral do educando, ou seja: emocional, cognitivo, artístico, técnico, etc.	Seria o horário estendido para o desenvolvimento de diversas atividades educativas.
P8	É a educação que contempla várias dimensões do conhecimento humano.	Uma jornada de tempo ampliada na escola.
P9	Vejo como um grande desafio, pois tem pontos que dificultam o trabalho. Principalmente devido a grande carga horária cumprida por alunos e professores, o que leva a um desgaste maior. Mas é a grande oportunidade de qualificar a educação e melhorar o mundo.	Vejo esse tempo integral como o tempo que os alunos teriam ociosos, caso estivessem em casa ou nas ruas. Preencher esse tempo integral com educação é fundamental.
P10	Educação em vários aspectos para a criança que não fica o dia inteiro na escola. Educação moral, física e para o mundo, com atividades diversificadas que contemplem o tempo na escola.	Tempo em que a criança permanece na escola com atividades desenvolvidas para ela.
P11	Acredito que a proposta de “educação Integral” seja de otimizar e melhorar uma educação precária. O objetivo de uma educação integral deveria sempre favorecer o bem estar do aluno e a aprendizagem, não prejudicando, no entanto, os profissionais envolvidos, sobretudo o professor.	No nosso caso, o tempo compreende a manhã até o final da tarde. Tempo em que os alunos aprendem a brincar, jogar, ganhar, perder, se estressar, compartilhar...
P12	-----	-----
P13	Educação que visa a formação integral do aluno, atendendo em um maior período de tempo suas necessidades educacionais consolidando suas aprendizagens.	Um tempo onde a criança fica na escola durante o dia todo.
P14	Ao meu ver uma responsabilidade maior. Pois além de professores, faremos também o papel de pais destes alunos por conta do tempo de permanência na escola.	Integral, entendo como toda a educação que seria necessária a uma criança não somente pelo método pedagógico, mas tudo o que for relacionado a educação, autonomia, socialização e qualidade na vida desse aluno.
P15	A educação integral que acontece na EMAT é muito bacana. Tendo por trás uma equipe comprometida com atividades articuladas. Educação em tempo integral é tirar o indivíduo do ócio.	Pensando no sentido literal a palavra certa seria tempo inteiro.
P16	A preparação do indivíduo como um todo, no aspecto social, afetivo, educacional, cultural. Formar o indivíduo em sua totalidade.	No nosso caso, 9 horas.
P17	Mesmo trabalhando há quase 2 anos, ainda não consigo opinar e dissertar sobre o assunto.	Desenvolvimento do aluno de forma completa, reorganizando espaços e conteúdos.
P18	Compreendo como educação em tempo	Tempo integral abrange todo o tempo de

	integral o tipo de proposta que percebe o indivíduo como um ser pleno, proporcionando a estas atividades que desenvolvam não só o seu cognitivo, mas também o social, emocional, artístico, psicológico.	contato com o aluno, em qualquer espaço físico, dentro ou fora da instituição escolar.
P19	Educação integral busca atender todas as necessidades de desenvolvimento do ser humano, ultrapassa conteúdos e currículos tradicionais. Entende a aprendizagem como um percurso para toda a vida.	Tempo integral seria a ampliação da carga horária, onde o aluno passaria mais tempo na escola o que ampliaria as oportunidades de vivências.

Trouxemos essas falas para ilustrar que, em primeiro lugar, a compreensão de tempo integral, além de não ser consenso, é particular a cada profissional. Uns veem no aumento do tempo a oportunidade de melhorar a condição social do aluno, retirá-lo do risco de estar nas ruas. Outros já apontam que é todo o tempo em que se está em contato com o aluno, independente do espaço físico, há quem aponte o Cronos como regulador dessa relação e ainda temos uma fala que pedagogiza o tempo, através da aplicabilidade de atividades durante o período em que o aluno está na escola. Um professor faz um apontamento interessante ao se referir ao tempo integral como “Horário comercial” (Professor 5), revelando, assim, a organização do tempo da escola de acordo com a organização com o tempo do trabalho dos responsáveis, ou seja, a escola se organizando para atender às demandas da sociedade.

A pergunta que nos fazemos é o que fazer com o aumento de tempo de permanência do aluno na escola? Fernandes (2013, p. 206) refere-se ao tempo como orientador das funções escolares. De acordo com a autora:

O relógio incorporado à escola é um organizador da vida daquela comunidade e também da vida dos estudantes. Ele marca as horas de entrada, do recreio, diários, da saída da escola. A ordem temporal se une à ordem espacial para regular a vida escolar. O relógio, assim como o calendário, indica o tempo, mas ele o faz através de uma produção contínua de símbolos que só têm significação no mundo dos homens. Mundo esse que encontra na escola a função de socializar e orientar os estudantes; concepção de socialização, portanto, inserida num espaço tempo.

Nesse sentido, chegamos às questões que nos motivaram durante todo este percurso: os desafios para trabalhar na escola de tempo integral. O questionário continha um item sobre como o professor avalia sua prática na unidade escolar investigada.

Como devolutivas, os professores descreveram-se da seguinte forma: “Acho que sei muito pouco. A cada dia tenho aprendido com o cotidiano.” (Professor



5),“Com muita dificuldade, já que não tenho instrumentos e nem espaço específico para minha prática.” (Professor 4), “Faço o possível dentro das dificuldades. Acredito que poderia ser melhor.” (Professor 10),“Avalio minha prática como um processo contínuo, que necessita de constante reflexão e revisão para melhorar.” (Professor 19).

Dessa forma, podemos perceber alguns desafios no desenvolvimento da proposta, apontado pelos professores: infraestrutura para as aulas específicas (música, teatro, sala de leitura/biblioteca), pessoais: adequação a uma proposta diferenciada de tempo, organização curricular e dinâmica proposta pela escola, entre outros.

Com tais excertos, evidenciamos três aspectos que gostaríamos de ressaltar: a necessidade contínua de novas discussões sobre a proposta de tempo integral no município de Niterói e, principalmente, sua organização na unidade escolar; a questão de falta de material apropriado e pouco espaço físico para determinadas atividades (a escola não dispõe de uma sala para aulas de música, biblioteca ou auditório, apesar de ter em sua estrutura alguns espaços que podem e são utilizados para cumprir a matriz destas atividades); por fim, explicita-se nas falas dos professores a necessidade de aprofundar e refletir acerca de suas práticas. Chinelli (2015) enfatiza que o movimento de reflexão tão difundido na área da formação docente, ao invés de impulsionar autonomia para o profissional, tem levado os profissionais a uma maior preocupação na reprodução de elementos curriculares, de maneira eficiente, aumentando a lacuna entre o saber construído na academia e as práticas experienciadas na escola.

Como complementação às questões anteriores, perguntamos quais as experiências de Educação em Tempo Integral os professores conheciam, atribuindo um valor compreendido entre 1 e 5, onde um representa nenhum conhecimento e cinco conhece com bastante propriedade as experiências sinalizadas na Tabela 3 a seguir. Destacamos nossa surpresa como pouco conhecimento de determinadas experiências que pensávamos serem emblemáticas no campo da educação em tempo integral.

Tabela 6 – Conhecimento de experiências educacionais de Tempo Integral:

Nota atribuída	1	2	3	4	5	Não Respondeu
Experiência						
Escola Parque	12	2	2	0	0	3
Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs)	3	8	4	0	2	2
Programa Mais Educação	6	5	3	2	2	1
Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)	12	4	0	1	0	2
Outra experiência	1	1	0	0	3	14

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Segundo as respostas acima, podemos verificar que os CIEPs e o Programa Mais Educação são um pouco mais reconhecidos como programas com a perspectiva do Tempo Integral. Por outro lado, as experiências do município, como as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEs) e a própria unidade escolar onde trabalham, foram pouco reconhecidas como experiências educacionais de Tempo Integral, pois poderiam ser localizadas como “outras experiências”. Chamamos a atenção ainda para a quantidade de respostas em branco e a falta de conhecimento mais profundo das propostas de educação em tempo integral. Principalmente, sendo a pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro que vivenciou o movimento em torno da implantação dos CIEPs.

Muito se tem discutido sobre o direito do aluno a estar na escola, a ter seu desenvolvimento pleno, enfim, receber uma educação pública de qualidade e em tempo integral. Cavaliere (2009) aponta a preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola tem estado presente na produção bibliográfica sobre o tema e novos aspectos e questões em torno dele vêm surgindo devido ao aparecimento de múltiplas experiências na realidade educacional brasileira (CAVALIERE, 2007, p. 52).

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Sobre a adaptação do aluno à escola de tempo integral, um entrevistado relata que

A educação integral é uma escola-lugar, é um lugar-escola como qualquer outro. A diferença é que a criança fica o dia inteiro [...] tem meninos que não aguentam, porque ela precisa ser pensada numa outra perspectiva. [...] A gente precisa trazer para o centro do debate isso, porque se a gente tem escola de horário integral em tempo integral, a gente precisa ter pontos comuns de atenção, cuidado, de uma educação numa perspectiva de formação humana. Eu acho que tudo isso passa pela formação humana. (Entrevistado 3)

Tais mudanças afetam diretamente dois atores fundamentais para o funcionamento da dinâmica da ampliação da jornada escolar. Se, por um lado, há toda uma preocupação com a utilização organizativa do tempo do aluno, em outra frente é necessário pensar a organização do tempo e da formação deste professor numa realidade de 40h da escola de tempo integral.

Um dos entrevistados da Comissão Dácio Tavares Lôbo Júnior coloca o seguinte posicionamento:

Porque assim, uma das condições, não é a única, mas uma das condições penso eu, para que você consolide e tenha isso uma proposta de educação integral é que você possa constituir uma equipe de trabalho que possa também se dedicar integralmente àquela experiência. Isso a gente tem conseguido com arranjos, com dupla regência, com mecanismos que não são [...] totalmente estáveis ou permanentes. (Entrevistado 5)

Em outro trecho, percebemos a consciência da necessidade de separar o tempo do aluno do tempo do professor e de, especialmente, criar um novo mecanismo que contemple os direitos de ambos de serem atendidos em suas especificidades.

É um desafio novo para organizar o tempo, o tempo dos profissionais da educação, é um desafio novo também para você organizar a proposta pedagógica, porque eu também acho que a educação integral não pressupõe que o aluno fique permanentemente em sala de aula com professores em aulas convencionais, eu acho que tem que ter justamente a capacidade, a proposta que tenha a capacidade de diversificar o projeto pedagógico, né [sic], que possa envolver os alunos, envolver a comunidade escolar em questões relacionadas assim, a meu ver a cultura, as novas mídias, enfim... (Entrevistado 5)

Dessa forma, Cavaliere (2009, p. 61) continua a problematizar que para

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional.

Heargreaves (2014) afirma que o tempo estrutura o trabalho docente e vice-versa e que é uma relação simbiótica. E na proposta de educação em tempo integral esta relação ganha um peso ainda maior. Dessa forma, é inevitável fazer alguns apontamentos acerca do tempo do professor.

É sabido que o horário de planejamento do professor, de acordo com a Lei n. 11.738 de 2008, ao instituir 1/3 do horário de trabalho para planejamento, gerou um grande nó nas escolas. Sobre esta temática, apresentamos a seguinte fala:

Então, ao longo de 2014 era para se discutir mesmo quais são os limites do currículo que a gente havia pensado inicialmente, do tempo de planejamento, dos horários de planejamento individual, que aí nesse meio também entra o 1/3 do professor. (Entrevistado 1)

Quando perguntados sobre o tempo integral, os professores apresentaram as seguintes respostas: “tempo a mais para o aluno aprender” (Professor1); “maior tempo para os pais ficarem tranquilos trabalhando” (Professor 12); “tempo para o aluno ser cuidado e receber uma alimentação balanceada” (Professor 8).

Bragança e Perez (2016, p. 1165) fazem uma releitura dos tempos de Hargreaves (2014) sobre esta divisão micropolítica que envolve os diferentes tempos do dia a dia da escola, em especial, enfatizamos este aspecto na escola de tempo integral.

A amplitude da discussão tempo-sujeitos-integralidade dificilmente será objeto de congruência e consenso. Passamos agora em nossa pesquisa a refletir sobre nossas percepções sobre o caminho que percorremos ao longo deste processo de leitura, reflexão, imersão no campo, releituras, diálogos, que contribuíram para chegarmos ao eixo motivador deste trabalho. Afinal, desejamos analisar as percepções dos professores em relação à formação continuada oferecida pela rede municipal de educação com vistas ao fortalecimento da educação em tempo integral Niterói/RJ. Para isso, o próximo eixo trará esta discussão e mais achados da nossa pesquisa.

### **3.4 - FORMAÇÃO CONTINUADA DA FME E NA E. M. ANÍSIO TEIXEIRA: LIMITES E POSSIBILIDADES**

Para tentar compreender como os professores analisam alguns aspectos do tempo na escola e do uso deste tempo em sua formação, elaboramos uma questão onde deveriam dar notas de 1 a 5 para o grau de satisfação com os itens abaixo,

onde cinco seria “muito satisfeito” e um “nada satisfeito” que possibilitou a organização da Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – Sobre o tempo dedicado a novas aprendizagens

Item	1	2	3	4	5	Não Respondeu
Formação Continuada na U.E	0	1	4	9	4	1
Formação. Continuada FME	1	1	5	6	5	1
Conhec./Habilidades para usar novas tecnologias	0	3	4	9	2	1
Tempo de Planejamento para desenvolver as atividades em sala de aula	2	0	5	7	3	1
Incentivo para participar de cursos presenciais e EAD	2	1	7	3	4	2

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Observando os dados, vemos que o professor sente-se contemplado com as formações continuadas na unidade escolar, sendo este o item que alcança as maiores notas em termos de satisfação. Podemos inferir que o fato do professor regente e professor de apoio especializado permanecerem na mesma escola o dia todo pode ser um facilitador para participar de atividades específicas e organizar melhor seu tempo.

Em relação à participação em atividades de formação continuada, vemos que o incentivo maior é de iniciativa da gestão da unidade escolar e, na avaliação dos professores, ocorre com menos frequência por parte da Fundação Municipal de Educação.

Quando perguntado sobre a formação continuada ocorrida na escola, temos os seguintes relatos: “O fato de já estar no local de trabalho ajuda. Nos sentimos mais à vontade para falar, tirar dúvidas. Quando é em outro local, não gosto de falar. Fico só ouvindo. Muitas vezes, não me diz nada.” (Professor 4)

Acho bom quando é fora da escola, assim a gente vê gente diferente, ouve coisas novas. Mas nas formações dentro da escola podemos ver nossas necessidades, pois não é fácil trabalhar no mesmo lugar, todos os dias o dia todo. As crianças ficam muito próximas, ficam com a gente o tempo todo. (Professor 3)

Candau (2001) relata que a Universidade tem sido o lócus eleito para as reciclagens ou atualizações formativas dos professores. Através de convênios e parcerias. Entretanto, apesar da importância que esta troca favorece, a autora

percebeu em seus estudos que esta troca não revela uma ação com efeito direto na prática do professor na escola.

Com relação às atividades formativas oferecidas pela FME, um dos entrevistados relata o seguinte com relação aos cursos ofertados às unidades de educação para formação de professores:

Qual é o olhar ao transformar aquilo no cardápio, não é só metafórico tem o porquê disso aí. E tira também da escola de certo modo a autonomia. Porque quando eu mando o cardápio, eu já mando prescrito aquilo que ela pode ou não escolher. (Entrevistado 4)

Novamente, trazemos a percepção de quem elaborou a proposta sobre as formações continuadas:

Porque ele já entra em sala de aula com uma vivência e experiência, vai se tornando professor enquanto vai se fazendo professor, vai se exercitando com seu trabalho. Aí, vêm às formações continuadas da rede que é de uma lógica prescritiva, elas trabalham muito, ou sobre processos metodológicos, de certa forma, dando a receita de como se fazer. Elas não estimulam o sujeito a ser um pesquisador real de sua prática. (Entrevistado 4)

Tardiff (2002) apresenta estes saberes como experienciais, são os que ultrapassam estas receitas de bolo que muito pouco modificam o fazer e o ser do profissional docente. Com efeito, os processos formativos atuais, necessitam atingir dois objetivos: favorecer a melhoria na formação do profissional e proporcionar o avanço dos contextos que cercam este profissional. Outra fala que nos chama atenção é sobre a quantidade de horas para estas formações, o próximo trecho traz esta questão:

É. Eu acho que o professor que está vivenciando essa... esse modelo, ele precisa de mais. Só essas duas horas, não são suficiente, eu penso isso. Eu penso que elas são importantes, elas são fundamentais, porque uma escola de educação integral tem que começar pela integração entre os membros que estão ali dentro. Então, estas duas horas de formação às quartas-feiras é fundamental. Agora, eles precisam de mais [...] (Entrevistado 2)

Tardiff (2002) destaca sobre a importância das formações continuadas como forma de preenchimento do professor que ao partilhar com seus pares se esvazia para novamente completar-se. Assim, o professor pode abandonar a solidão e a individualidade que trata Nóvoa (2011). Trazemos então a seguinte reflexão: O professor da escola de tempo integral precisa de mais tempo de formação e a escola precisa de maior quantidade de professores que possam cobrir àqueles que estão

em formação. Quanto à formação coletiva, como equacionar a necessidade de o aluno estar na escola? Estas questões necessitam de muitas reflexões, novas escutas, tentativas e experimentações. O ponto é: ambos são sujeitos de direito à formação integral, o aluno e o professor. Bragança e Perez (2016, p. 1165) destacam a importância da formação permanente:

A formação continuada aponta, assim, para um conjunto amplo de ações que tem como intencionalidade a construção/reconstrução de saberes-práticas pelos professores/as.

Com relação aos investimentos financeiros feitos pela FME em formação continuada, um dos entrevistados revela preocupação pelo fato de as condições e do regime de trabalho sem o vínculo estatutário. Sobre esta situação, apresentamos a seguinte fala:

Então, muitas vezes a nossa rede investe no profissional que não vai permanecer. Investe pesado, né? Porque são gastos com continuada eles não são baratos. Seja através da locação de espaço, com os profissionais que vão atuar nesta formação. (Entrevistado 1)

É sem dúvida um grande desafio a oferta de formação continuada que atenda as demandas atuais. Tornando-se mais complexa ao direcionar a questão pelo viés da oferta de educação integral e/ou tempo integral, visto que, conforme ressaltado anteriormente, na atualidade, esta questão da terceirização do trabalho docente, precisa ser discutida de forma séria e organizada. Há uma política de avaliação e ranking do trabalho do professor, que urge uma discussão mais detalhada.

Complementando esta ideia da desvalorização profissional, outro participante relata sua preocupação:

Isso é o que mais me assusta, porque a gente não preza pela qualidade. A gente preza pelo que é mais barato e vantajoso pra rede. Aí eu vou falar dos professores concursados, eles são retirados de suas duplas regências e no lugar destas vagas de dupla regência, colocam-se contratos, pois é mais barato. (Entrevistado 4)

Contreras (2002, p.38), em seus estudos acerca da autonomia docente, traz importantes contribuições para esta discussão quando apresenta que a autonomia. “Não obstante tudo o que dissemos, não se deve concluir que a teoria da proletarização defenda que este seja um processo implacável e perfeito”. E, continua esta discussão explicitando o papel do Estado como o que oferta relativa autonomia

para que não se perceba enredado neste processo de destituição de valor da sua função social.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido, percebemos que a grande maioria dos professores está satisfeita com a forma de trabalho proposta pela escola.

Nesses discursos, o que se torna perceptível é a noção de conhecimento em construção. Mesmo com uma formação sólida e anos de prática, os professores revelam, em sua grande maioria, a necessidade de buscar apoio pedagógico, recursos de mídias e tecnologias que auxiliem a trabalhar com estes alunos.

Apresentamos a seguir uma seção com trechos das falas contidas nos questionários sobre Formações nos Programas PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) e PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa).

O motivo de termos dado destaque a estes programas se deve ao fato de ambos acontecerem na Escola Municipal Anísio Teixeira e contarem com a participação de alguns docentes. De forma que nos possibilita discutir a visão que os professores tem da formação continuada em duas vertentes diferenciadas. A primeira enquanto supervisores dos alunos de Pedagogia da Uff, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Segundo como cursistas do Pacto Nacional da alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

### **3.4.1 Percepções sobre o PNAIC e o PIBID**

No transcurso de nossa pesquisa, organizamos um quadro o qual se encontra no Anexo C apresentando as visões dos profissionais docentes sobre as formações continuadas da escola com a rede de educação de Niterói. Para tanto, observemos os seguintes dados: de dezenove respondentes do questionário, cinco participaram/participam do PIBID e seis já participaram ou participam atualmente do PNAIC. Destes profissionais, três participaram dos 2 programas. Um dos pontos que nos chamou a atenção na análise desta questão foi a compreensão de que o PNAIC é algo agradável, um momento de troca e partilha e o PIBID agregando duas vertentes opostas: a primeira, que gosta, aprende e interage, e uma segunda, que



percebe no PIBID um estranho, algo que não está naturalizado na rotina da escola, um projeto que dá trabalho e demanda tempo.

Bragança e Perez (2016, p.1165) conferem uma característica marcante e abrangente que a formação continuada oferta:

[...] tomamos a expressão formação continuada, justamente, por sua dimensão alargada, incluindo os direcionamentos institucionais, encaminhados pelos sistemas de ensino, ou seja, instituídos, bem como aqueles movimentos que se dão de forma capilar, miúda, a contrapelo, produzidos pelos professores/as que produzem as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, dando a essas práticas múltiplos sentidos.

Essa visão da importância de se construir os saberes de forma concreta e que faça sentido na vida do educando é um indicativo de um profissional que sabe que ainda não está totalmente formado, mas que percebe que formações e trocas de experiências podem ajudar na mudança e nas melhorias de sua prática.

Alves (2015) faz um importante esclarecimento acerca da importância das ferramentas tecnológicas no trabalho educativo, visto que a atual geração de discentes, já nasce conectada. Segundo a autora,

Essas relações vão se dando, ampliando, e com elas vamos criando tecnologias, para além de especial insistência em sua compra por secretarias de educação, porque as crianças e os jovens – alunos – em seus fáceis, diversos e duradouros contatos com as chamadas “novas mídias” vêm criando canais inusitados para os conhecimentos e as significações dentro das redes educativas cotidianas e, com isso, exigindo professores com as mesmas. Por outro lado, é bom lembrarmos disso, os professores que hoje estão em exercício se “formaram” com o uso da televisão e, crescentemente, vão se formando com a internet. (ALVES, 2015, p. 127)

Também foi proposto um bloco com duas perguntas abertas: “O que você entende por formação continuada?” e “O que você entende por planejamento?”

Sobre a formação continuada, foram registradas as seguintes respostas: “É a formação que o profissional busca para aprimorar a sua prática no trabalho, uma vez que o profissional já tem a formação mínima para exercer um determinado cargo.” (Professor 1), “É a continuidade dos estudos pelo professor a fim de um aperfeiçoamento para lidar com as necessidades e demandas que vão surgindo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.” (Professor 5), “Uma formação que auxilia e dá ideias do que pôr em prática numa sala de aula.” (Professor 9),

Estas repostas sobre formação continuada nos levam a refletir que ao longo dos anos os programas de governo buscaram implementar políticas de

aprendizagem e formação constantes para os professores com as mais diversas intenções: otimizar tempo, aprimorar métodos, inovar com tecnologias, enfim, as mais distintas situações para instrumentalizar os professores.

Já sobre planejamento, as falas foram as seguintes: “Momento onde a equipe se articula para elaborar estratégias que os irão ajudar a atingir a meta ou proposições que foram feitas pela própria equipe ou por ‘terceiros’. Momento em que os profissionais trocam experiências profissionais.” (Professor 1), “O planejamento coletivo é uma referência, que consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando.” (Professor 6) , “Necessário para ter a oportunidade de ver vários pontos de vista diferentes em relação aquele conteúdo o tornando mais interessante e desafiador para os alunos.” (Professor 7) .

A visão do tempo de planejar como momento de construção do projeto coletivo é um forte indicativo de que o grupo em questão percebeu que o desenvolvimento do trabalho pedagógico é uma ferramenta de elaboração e responsabilidade de todos. Libâneo (2013, p. 222) define o planejamento como

[...] um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] Por essa razão o planejamento, é uma atividade de reflexão a cerca das nossas opções e ações; se não pensarmos didaticamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade.

Algumas respostas dos questionários ainda registram questões afetivas relacionadas ao exercício do magistério, demonstrando pouca clareza política do papel do professor de uma forma pouco romantizada e idealista do vocacionado, que trabalha por amor e dedica-se monasticamente à escola. No entanto, há um destaque para a consciência de classe e outras sobre o entendimento de um profissional como outros tantos que precisa de qualificação para realizar bem suas funções. Alves (2015, p. 186) nos provoca com uma fala indicadora do papel atual no cotidiano escolar que o professor pode e deve assumir.

Dessa maneira, ao contrário de resolver um problema, venho trazer um desafio [...] só podemos descobrir em conjunto como se tecem, em nossos tantos cotidianos vividos, os conhecimentos e os valores que sabemos e que temos como orientadores de um processo realmente coletivo a que se dediquem todos os que sinceramente desejam “mudar a vida”, com a escola dentro dela. Só indico que, para começar este processo de mudar a vida, precisamos assumir que todos nós agimos nessas redes de conhecimentos e valores/preconceitos quando damos uma aula, quando fazemos uma

pesquisa, quando botamos um documento em circulação, quando fazemos uma lei. [...]

Com certeza, colocarmo-nos sobre suspeita no que se refere ao que sabemos e achamos saber como verdade é muito difícil, pois não aprendemos a discutir, com afinco e carinho, nossas próprias ideias, conhecimentos e crenças. (ALVES, 2015, p. 186)

É preciso compreender o que significa ser, no Brasil de hoje, profissional docente, da escola pública, atuando na educação básica. Os relatos, o contexto de como se formam e como atuam estes profissionais merecem um olhar de respeito e valorização. Antes de tudo, o professor é profissional com bagagem cultural, uma história de vida e, diariamente, um sujeito que reflete sobre as circunstâncias de seu fazer profissional. O bom professor tem um impacto direto não só no aluno, mas na comunidade escolar.

Ao perpassar o processo de reflexão sobre sua prática (Tardiff, 2002), o professor refina sua prática e elabora novas possibilidades. Ele fortalece sua identidade profissional, refinando sua percepção de si e dos outros com relação ao saber e ao saber-fazer próprios de seu ofício. Ele se torna parceiro de boas experiências, propagador de um bom ambiente escolar, orientador de estudos para os alunos. Mas acima de tudo, um sujeito satisfeito consigo e com sua estrada profissional.

## **5 - ENCERRANDO, MAS SEM CONCLUIR: UM DEBATE EM ABERTO**

Ao término desta dissertação consideramos que teremos tido êxito se nossas percepções, reflexões fomentarem novos debates na área. Iniciamos este trabalho, apresentando nossa inquietação acerca da Formação Continuada em uma escola de Tempo Integral e como esta formação apoiaria novas práticas pedagógicas para os alunos nesta unidade escolar.

Na imersão em campo pudemos observar o espaço pesquisado na busca por compreender com maior clareza as falas dos entrevistados e os questionários, organizando assim nossa metodologia de forma quantitativa e qualitativa, onde novamente, recorreremos à literatura da área e à legislação específica para compreender o que emanou do campo. Também pudemos ter momentos de conversas informais e, algumas reflexões que aqui deixamos, foram experienciadas nas reuniões de planejamento que ocorrem na escola às quartas feiras, entre 15h e 17h.

Em um breve retrospecto, este trabalho, apresentou um pouco do histórico da Formação Continuada no Brasil, à forma como se organizou a profissão docente, as políticas de formação, os avanços e limites da profissão, bem como a luta que estes profissionais enfrentam para superar a desvalorização profissional.

No terceiro capítulo, trouxemos um recorte histórico da educação integral no Brasil, tratando de apresentar um pouco das experiências de maior destaque, discutindo ainda a legislação da área e o tempo da e na escola integral.

Com relação ao campo, trouxemos no quarto capítulo uma apresentação do município de Niterói, contextualizando sua situação político social, trazendo ainda dados sobre a composição da rede pública municipal, chegando por fim, ao lócus pesquisado: Escola Municipal Anísio Teixeira, onde além de apresentar o projeto da Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior, pudemos expor a forma como implantou na prática a proposta da educação em tempo integral.

Para que tal situação possa ser revista e na intenção de avançar neste debate, é imprescindível que as políticas públicas de formação e valorização do magistério, de forma específica, da educação básica, que já existem e encontram-se devidamente regulamentadas, sofram a pressão de se efetivarem, buscando visibilidade, através de debates, publicação e principalmente publicização de tais discussões, extrapolando os muros acadêmicos e ganhando espaço nas unidades

escolares, na construção dialógica de uma luta que envolve um campo com o maior quantitativo de profissionais deste país.

Quanto ao campo, os dados levantados revelaram as seguintes percepções: A educação básica, nos anos iniciais, ainda é uma área feminina em sua grande maioria; existe um *mix* de profissionais recém-formados, com outros que já estão há mais de dez anos de exercício da profissão. Grande parte cursou o ensino superior, mesmo os que obtiveram habilitação para o magistério na modalidade normal, descreveram que o estímulo para continuar os estudos se deve ao plano de carreira, que aumenta seus vencimentos de acordo com a formação obtida.

Em quase sua totalidade, os participantes relataram considerar sua formação inicial insuficiente para exercerem sua função. Percebemos aqui a necessidade de trocas e espaços formativos que fortaleçam os professores no sentido de valorizarem seus saberes desenvolvidos através de suas práticas diárias.

Entre os desafios do cotidiano escolar, muitos sinalizaram a falta de interesse e participação por parte dos pais, falta de tempo para atender às demandas do cotidiano escolar, um ambiente barulhento e questões de indisciplina que acabam “roubando” o tempo de aula. Contreras (2002) traz este apontamento do aumento de funções da carreira docente, extrapolando os limites da sala de aula.

As diferenças entre formação em serviço e planejamento são bem estruturadas e claras nas falas dos docentes. São momentos separados e importantes de mesmo modo.

Salientamos a importância das falas que os entrevistados apresentam com as falas dos participantes que responderam ao questionário, as visões se permeiam e perpassam quando a temática formação continuada é discutida.

É consenso que o professor necessita estar em constante atividades formativas, entretanto, o questionamento é se somente esta maneira de cursos prontos atinge os objetivos do profissional?

Destacamos ainda, que a política de terceirização, via contratos temporários, enfraquece a identidade do profissional, bem como, não garante a efetivação deste professor no quadro funcional permanente da rede. É um investimento provisório e pouco eficaz. Com isso, não defendemos que os profissionais contratados não tenham acesso as formações oferecidas, mas, atentamos ao fato de estar se fortalecendo uma política de incerteza ao não buscar através de concurso, suprir as necessidades funcionais da rede municipal de Niterói.

Acreditamos em uma política pública que respeite e valorize os profissionais que atuam nesta rede, assinalando através do entendimento da necessidade de se valorizar os profissionais da educação, poderá ocorrer a construção da política pública de educação integral.

Vimos nas respostas dos professores uma variedade de percepções ricas sobre o entendimento de tempo integral e educação integral, as falas nos remetem a uma outra visão: a do professor que não possui oportunidade para em conjunto travar estes diálogos formativos com seus pares. A impossibilidade de oportunidades de troca com os que estão no mesmo espaço, deveria ser olhada com mais atenção pelos gestores, coordenadores, para que as formações continuadas ganhem força, forma e sentido para quem delas participa.

Apesar do tom dúbio em relação a sair da escola para poder participar de cursos e palestras, o dado que se levanta nesta fala, nos parece a necessidade de trocar de ambiente. Ao mesmo tempo em que, outro participante revela estar mais à vontade quando as formações ocorrem na escola, pois pode perguntar sem receio e participa mais ativamente.

Fato é que, o grande diferencial da formação continuada para o docente é: Faz sentido? Contribui para minha formação como sujeito? Afeta minha prática diária, me transforma em um melhor profissional?

Destacamos ainda, professores que participam como cursistas do PNAIC ou como supervisores do PIBID, relataram um ânimo maior e gostar de participar coletivamente de formações que acrescentem novas ideias para suas práticas, sentindo-se contemplados em suas necessidades com a participação nestes cursos. Também revelaram que a bolsa recebida pela participação é um incentivo a mais. Sentem-se reconhecidos e valorizados pelo apoio financeiro.

Em relação ao trabalho na escola de tempo integral, os participantes apontaram a necessidade de um maior tempo para construir seu planejamento, o desgaste de estar no ambiente escolar por nove horas diárias, a falta de materiais que desde 2015 vêm sofrendo cortes.

Apontaram ainda, nas respostas fornecidas via questionário, para a necessidade de maior quantidade de profissionais para atender o dia a dia da escola. Pois o quantitativo atual mostrou-se insuficiente.

Com relação a como percebem sua prática na escola de tempo integral, nenhum dos dezenove participantes atribuiu a si mesmo o conceito “excelente”,

como também não houve marcações no conceito “ruim/péssima”. Em geral, situaram-se entre muito boa e em processo de aprendizagem.

Um importante fato que foi trazido em alguns questionários relaciona a quantidade de turmas com a proposta da escola. Segundo cinco participantes, o segundo ano da escola foi o melhor, dado o quantitativo de grupos de referência/número de alunos por turma.

Os participantes também revelaram insatisfação na questão de instabilidade na carreira e o desejo de um concurso para dedicação exclusiva em regime de 40h, com tempo para planejar e fazer cursos fora da escola. Assim, retomamos o pensamento de Hargreaves (2014) e sua reflexão sobre a necessidade de uma nova forma de organizar o tempo do professor, este tempo micropolítico, reducionista que, muitas vezes desperta a percepção de solidão em seu fazer pedagógico (Nóvoa, 2002). Destacamos, então, a relevância de desenvolver novas práticas que conectem o professor ao outro, ao par, aumentando as possibilidades de trocas efetivas e constituintes de novos saberes.

Revelaram preocupação com o que fazer para que o tempo do aluno seja bem aproveitado na formação mais ampla, plena dele. Outras falas dão conta de uma preocupação no sentido de um olhar mais atento com crianças que não se adaptam à escola de tempo integral e, para as quais, esse tempo é de cansaço e até certo sofrimento.

Os professores enfatizaram nos questionários preocupação com os rumos da educação em tempo integral no município de Niterói, lembrando que, desde 2014, não ocorreram novos encontros formativos, sendo assim, descrevem que seria uma perda para a educação, o fim da Escola Municipal Anísio Teixeira nos moldes em que ela se constituiu.

Por fim, trouxemos dados e falas dos participantes e entrevistados da pesquisa que forneceram um panorama instigante e que merece ser aprofundado com mais detalhe em pesquisas futuras.

Encerramos este texto, com a expectativa de um novo fôlego para reanimar a proposta de uma Educação Integral em Tempo Integral, oferecendo a todos, discentes, docentes e comunidade escolar, a possibilidade de construir e renovar relações, expandindo este desafio por esta rede de educação.

Esperamos que esta pesquisa contribua para as reflexões de outros educadores acerca dos temas propostos de modo a estimular outros pesquisadores

a continuarem nessa jornada, buscando novos olhares sobre as questões já suscitadas neste trabalho e possíveis desdobramentos para os questionamentos que permanecem em aberto.



## 6 REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Praticante pensante de cotidianos**. GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”, 2001, 8p.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional? In: MOREIRA, Flávio Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

BERNADO, Elisangela da S. **Formação continuada de professor em escolas organizadas em ciclo**. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BERNADO, Elisangela da S. Práticas de Gestão Escolar, organização de turmas e desempenho em leitura de alunos de escolas públicas cariocas. (195-220). In Práticas Pedagógicas e a educação para além da escola. BERNADINI, Cristina F.; ABREU, Guacira R.; GONZALEZ, Wânia C. (Orgs.)- Editora IGLU, São Paulo, 2013 \_\_\_\_\_. Formação Docente: que tipo de intelectual queremos formar? **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, [2015]. [Artigo aprovado aguardando publicação].

BRANDÃO, Zaia. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro. Editora PUC-RIO, 2002.

BRAGANÇA, Inês. MOREIRA, Laélia C. P. Formação e Profissionalização Docente no Brasil: Instituições, Práticas Educativas e História. Revista Eletrônica Pesquisaeduca, Santos, v05, n.09, p. 43-62. Jan/jul, 2013.

BRAGANÇA, Inês F. de S. Espaçostempos no trabalho docente: narrativas de professoras. In Tempos E Espaços Escolares: Experiências políticas e debates no Brasil e no mundo. VELLOSO, Lúcia M. Rio de Janeiro. Faperj, 2014. P.99

BRAGANÇA, Ines F. de S. e PEREZ, Juliana G. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1161-1182, out./dez. 2016.<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623660612>

BRASIL, 1827, Lei de 15 de outubro de 1827. Determina a Criação das Escolas de Primeiras Letras. Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original).[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). consulta online em 8/10/2015

BRASIL. Decreto N.º 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação – FUNDEB regulamenta a Lei N.º 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei N.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Documento de Referência do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Centro de Documentação e Informação Coordenação Edições Câmara. Brasília. 2014.

\_\_\_\_\_, Parecer N.º 02 do CNE/CP, de 09 de junho de 2015. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Brasília, DF, Resolução CNE/CP 2/2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: [http://www.cref14.org.br/boletim/res\\_cne\\_cp\\_002\\_03072015.pdf](http://www.cref14.org.br/boletim/res_cne_cp_002_03072015.pdf)

\_\_\_\_\_. Metas e Estratégias PNE: Nota Técnica. Brasília, 2010c. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf)>. Acesso em: 08 mai. 2015>.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei n.º 8.035. Brasília, 2010 b. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020**. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=831421&iliname=Tramitacao-PL+8035](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&iliname=Tramitacao-PL+8035)> Acesso em: 29 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Construindo o Plano Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias**. Brasília, 2010a, Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc\\_base\\_conae\\_revisado2.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/doc_base_conae_revisado2.pdf)>. Acesso em: 29 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação:** Legislação Escolar. Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=600-legislacao-escolar&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=600-legislacao-escolar&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 27 set.2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Decreto nº6.094, de 24/4/2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, pelo União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília,2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução:** Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis, Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BREYNNER R. O; TONINI, A.M. A formação continuada de professores da educação básica e o Programa Nacional Escola de Gestores: O curso de especialização em Gestão Escolar na Universidade Federal de Ouro Preto.(pp. 9-26). Editar, Juiz de Fora – 2014.

CABRAL, Giovanna Rodrigues. Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores no município de Matias Barbosa/MG : o que dizem os sujeitos dessa formação? Rio de Janeiro, 2015, 280p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, PUC RJ.

CAMPOS, Claudinei J. G, MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Revista. Bras. Enfermagem, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4

CANDAU, Vera M. Formação continuada dos professores: Tendências atuais. In: CANDAU, Vera M. **Magistério Construção Cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 51-68.

CARDOSO, Alana A., DEL PINO, Mauro A. B. e DORNELES, Carolina L.: “ Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de TardiffeGauthier: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentesno Brasil. Anped Sul, 2012

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, USP-Ribeirão Preto, São Paulo, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>>. Acesso em:26/7/15

CAVALIERE, Ana M. - Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana M. – Ministério da Educação e Cultura – disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=128&idCategoria=8>  
Edição 113- Educação Integral. Publicado em: 14/05/2015 – acesso em 05/11/2015

CAVALIERE, Ana M. et ali. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 527-542, maio/ago. 2015 - ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) 527

CHINELLI, Maura. V. O sentido da formação de professores desenvolvida em parceria com escolas de educação básica. Nova Iguaçu, Entorno 2015.

COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. - Educação Integral : Concepções E Práticas Na Educação Fundamental – Trabalho apresentado na 27ª Reunião da ANPEd – GT 13: Ensino Fundamental Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>

CONTRERAS, J. Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. Democracy and education, 1916. In: SOUTHERN ILLINOIS UNIVERSITY. Middleworksof John Dewey, v. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1977. (Collectedworksof John Dewey). p. 1-370.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosimary dos. Planejamento da educação nacional no Brasil; da educação do povo à regulação do sistema federativo. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira,

OLIVEIRA Rosimar de Fátima. (orgs.) **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 83-119.

GATTI, Bernadette Angelina; BARRETO, Elza Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Unesco: Brasília, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>  
Acesso em: 27 set. 2015.

GINZBURG, Carlo. As Raízes do Paradigma Indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das letras, 1989. p. 143-180.

GIROUX, H.A. Pedagogia Crítica e Intelectual Transformativo. In: FELDENS, M.G.F.;

FRANCO, M.D.P. (Orgs.) **Ensino e Realidade: Análise e Reflexão**. Porto Alegre, Editora da Universidade, 1986.

FREIRE, Paulo. Professora si, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Ed. Olho D'água, 1997.

FERNANDES, Claudia. Os tempos na/da escola: algumas questões para debate. In: COELHO, Ligia Martha C. da C. (org.). Educação integral: história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. (p.202-2015)

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista, In: COELHO, L. M., CAVALIERE, A. M.(orgs.). Educação brasileira e(m) tempo integral. (Petrópolis: Vozes, 2002, p.13-42).

\_\_\_\_\_, Silvio. Anarquismos e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. In: *Revista de Ciências Sociais*, nº36 – abril de 2012 – pp. 169-186.

\_\_\_\_\_, Silvio. Pedagogia Libertária: Princípios Políticos –Filosóficos. Disponível em: [http://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo\\_pedagogia-libertaria-principios.pdf](http://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo_pedagogia-libertaria-principios.pdf) . Acesso em: 15/11/2015.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia-. Revista: Interface - Comunicação, Saúde, Educação. **Interface (Botucatu) vol.1 no.1 Botucatu Aug. 1997** - <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200008> On-line version ISSN 1807-5762.

HARGREAVES, Andrew. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Org. MAURÍCIO. Lúcia V. 1ª ed.. – Rio de Janeiro: Ponteio/Faperj – 2014 (p.55-88).

HUBERMAN, Michaël, O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1995. P. 31-61

KRAMER, Sônia. Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso. São Paulo. Ática, 2010.

LIBÂNIO, José. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013. 263p.

LIBÂNIO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro/99. (pp. 239-277).

LOUZADA, Ana Júlia C. C. M. A Formação do aluno leitor nas séries iniciais: as práticas de leitura e letramento na Escola Municipal Anísio Teixeira. Monografia de Graduação em Letras. UERJ/FFP – 2016, 74fls

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. In: Fundamentos históricos da educação no Brasil. Maringá. EDUEM 2. Ed. 2009.

MAIA, Helenice. Trabalho docente nas séries iniciais. (p. 115-138) in: Bernadini, Cristina H. Docência: Desafios teóricos e práticos da profissão. Viveiros de Castro Editores. Rio de Janeiro, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia V. Reconstituição do curso de formação de professores dos CIEPs através das memórias dos ex-participantes. In: COELHO, Ligia Martha C. da C. (org.). Educação integral: história, políticas e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MARTINS, Angela M<sup>a</sup> Souza. Breves Reflexões sobre as primeiras Escolas Normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. Histedbr online. v. 9, n. 35 (2009). <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/issue/view/243>

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul/set.2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155024666010>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MONARCHA, Carlos: Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922-1933), INEP 2001. Disponível em:<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/subcategoria/31>. Acesso em 24/4/2015

MONFREDINI, Ivanise. Profissão docente na instituição escolar: a historicidade das práticas e culturas profissionais. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 191-211, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio B. A crise da teoria curricular crítica, Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.

MORIYÓN, Félix Garcia. (org.). Educação libertária. Bakunin e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. *Apud* GALLO, Silvio. Anarquismos e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. In: *Revista de Ciências Sociais*, nº36 – abril de 2012 – pp. 169-186.

NASCIMENTO, M<sup>a</sup> das G. A Formação Continuada Dos Professores: Modelos, Dimensões, Problemáticas. In: CANDAU, Vera M. **Magistério Construção Cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 69-90.

NETO, Lauro. Depressão tira 1.210 professores de sala da rede estadual do Rio. **O Globo**, Rio de Janeiro, 01/03/2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366#ixzz3mV5a2UdQ>>. Acesso em: 23 set. 2015.

NITERÓI. Fundação Municipal de Niterói. Portaria n. 087 de 12, 13, 14/2011. Disponível em: <[www.educacaoniteroi.com.br](http://www.educacaoniteroi.com.br)>. Acesso em: 26 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Fundação Municipal de Educação de Niterói - Dados disponíveis em [www.educacaoniteroi.com.br](http://www.educacaoniteroi.com.br). Acesso em: 10/11/2015.

NOVOA, Antonio. O ofício do professor. São Paulo, 2011. Palestra proferida na Escola Nossa Sra. Das Graças. Disponível em: <[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)>. Acesso em 26/7/15

NOVOA, Antônio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009 (Capítulo 2: Para uma formação de professores construída dentro da profissão).

NUNES, Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação Infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. In: Nunes; Kramer; Carvalho. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. 1. ed. São Paulo: Papirus, 2013. v. 1.

PARO, Vítor, Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público, São Paulo, Cortez, 1988.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica. Porto alegre: ArtMed, 2002.

PONTE, João Pedro (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e actualizada de um artigo anterior: Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), pp3-18. (re-publicado com autorização)

PUSTIGLIONE, L. C. de A. B. A Fundação Municipal de Educação de Niterói /RJ:efeitos na educação pública do município. Dissertação de Mestrado - UFRJ- Rio de Janeiro, 2014. 144 f.

REIS, Geovana. O currículo na escola de tempo integral: a necessária integração entre o formal e o alternativo. In: ROSA, Sandra V.L.; BRANDÃO, André de A.; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane M. dos (Orgs.) Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia, Gráfica e Editora América Ltda, . 2014 p.33-48

RIBEIRO, Darcy. **Carta, falas, reflexões, memórias**. Brasília: [s. n.], 1995. v. 15.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, M. G; CARVALHO, M. I. V. (org.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998. Coleção Relações Internacionais e Política. Disponível em: <[http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol\\_publicas.PDF](http://vsites.unb.br/ceam/webceam/nucleos/omni/observa/downloads/pol_publicas.PDF)>. Acesso em: 24 fev. 2010.

SANTOS, Sonia R. M. Dos S. Formação continuada: é possível formar para a profissionalidade o docente? (p.162-182) IN: BERNADINI, CRISTINA H. DOCÊNCIA: DESAFIOS TEÓRICOS E PRÁTICOS DA PROFISSÃO. VIVEIROS DE CASTRO EDITORES. RIO DE JANEIRO, 2009

SAVIANI, Demerval. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v.14. n. 40 jan/abr. 2009 (Trabalho apresentado na 31ª reunião anual da Anped. Realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu- MG) p. 143-155

SERPA, Luiz Felipe P. Escola-Parque, na visão de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, Ana L., MENEZES, Maria C. (orgs) **Anísio Teixeira: 1900-2000: Provocações Em Educação**. Campinas, SP; Autores Associados; Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2000 (Coleção memória da educação).

SILVA, Katia A. C. P C. da. A formação de professores para a educação integral na escola de Tempo integral: impasses e desafios. In: ROSA, Sandra V.L; BRANDÃO, André de A.; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane M. dos (Orgs.) **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico**. Goiânia, Gráfica e Editora América Ltda, . 2014 p.15-32

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Yrlla R. de Oliveira C. da. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores**. Campinas: UNICAMP, 2009, 237 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009b

SHIROMA, Eneida O.GARCIA, Rosalba M<sup>a</sup>. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHIROMA, Eneida O; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Editora U F P R.

SHÖN, Donald A. Formar os professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. 2ª ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.  
SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, G. J. A.; ESPIRITO SANTO, N. C.; BERNARDO, E. S. A. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma Educação Integral e(m) tempo integral, **Revista ECCOS**, São Paulo, [201-]. Artigo ainda não publicado.



SOUZA, Angelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 302 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Donaldo Belo; MENEZES, Janaina Specht da Silva. Planos estaduais de educação: (des)vinculações com a gestão dos sistemas estaduais de ensino. In: SOUZA, Donaldo Bello de; DUARTE, Marisa Ribero Teixeira, OLIVEIRA Rosimar de Fátima. (orgs.) **Sistemas educacionais: concepções, tensões, desafios**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 139-172.

SOUZA, João Valdir Alves. Quem AINDA quer ser PROFESSOR? **Boletim** Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, n. 1755, 2011. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/boletim/bol1755/2.shtml>> Acesso em: 22 set.2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. (pp.209-244) *Educação e Sociedade*, ano 21, n. 73, dez. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>), acesso em 15/10/2015

VICENTINI, P.P.; LUIGI, R. G. História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo, Cortez, 2009.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PARTICIPANTES DA COMISSÃO DÁCIO TAVARES LÔBO JR.**

Começo agradecendo a atenção e disponibilidade em receber-me e, aproveito para registrar que esta entrevista fará parte do capítulo de campo de minha Dissertação, intitulada: Formação Docente na Escola Municipal Anísio Teixeira: Um olhar sobre a formação continuada do professor em tempo integral.

K: Também gostaria de informar que esta pesquisa já foi apresentada e autorizada ao Núcleo de Estágio desta Rede Municipal.

K: Apresento ainda o Termo de Esclarecimento e Livre Consentimento. Esta pesquisa está registrada na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e, está submetida à Plataforma Brasil e seu Comitê de Ética e Pesquisa.

K. Bom, gostaria de começar esta conversa pedindo para que você se apresente, fale um pouco da sua chegada à educação, sua formação e sua função aqui na rede de Niterói.

K.E, como você chegou à Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior?

K. Quanto tempo este estudo foi realizado? Qual o diferencial desta proposta?

K. Você considera que a proposta da Comissão foi cumprida?

K. A intenção de organizar esta Comissão, na sua avaliação, era implantar o tempo integral em uma escola, ou expandir esta experiência na rede?

K. O documento gerado após a portaria publicada em D.O, como será a organização da versão final? Há reuniões desta comissão ainda, após a implantação do projeto?

K. Pra finalizar, gostaria que você falasse um pouco sobre dois tópicos específicos:

1) Como você avalia a grade curricular proposta na matriz construída pela Comissão Dácio Tavares Lobo Júnior, para as escolas de tempo integral da rede de Niterói?

2) Seu entendimento sobre formação continuada em serviço oferecido pela rede municipal aos professores?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
 Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

### FORMAÇÃO CONTINUADA E ESCOLA E(M) TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA.

#### Questionário Professores:

Caro professor, este objeto é parte da pesquisa de minha pesquisa de Mestrado, cujo título está acima descrito. Agradeço sua participação e, aproveito para esclarecer que tal pesquisa já está devidamente autorizada na FME e no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Também desejo informar que as identidades serão preservadas e, que junto com este questionário, segue um Termo De Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado.

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência como docente:	Faixa etária:
<input type="checkbox"/> Meu Primeiro ano	<input type="checkbox"/> até 24 anos
<input type="checkbox"/> 1-2 anos	<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos
<input type="checkbox"/> 3-5 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 39 anos
<input type="checkbox"/> 6-10 anos	<input type="checkbox"/> 40 a 49 anos
<input type="checkbox"/> 11-15 anos	<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 16-20 anos	<input type="checkbox"/> 55 anos ou mais
<input type="checkbox"/> mais de 20 anos	

Formação Para docência:	Grau de Instrução:
<input type="checkbox"/> Nível Fundamental (anos iniciais)	<input type="checkbox"/> Nível fundamental
<input type="checkbox"/> Nível médio (curso normal)	<input type="checkbox"/> Nível Médio
<input type="checkbox"/> Nível superior (Graduação pedag./	<input type="checkbox"/> Nível Superior

licenciaturas)	
<input type="checkbox"/> Outros – Qual?	<input type="checkbox"/> Especialização
	<input type="checkbox"/> Mestrado
	<input type="checkbox"/> Doutorado

Vinculação a Rede Municipal de Educação de Niterói?	Função Desempenhada na Escola:
<input type="checkbox"/> Concurso	<input type="checkbox"/> Professor Regente
<input type="checkbox"/> Contrato	<input type="checkbox"/> Professor de Apoio
<input type="checkbox"/> Permuta	<input type="checkbox"/> Professor Articulador
<input type="checkbox"/> Outra. Qual?	<input type="checkbox"/> Professor em outra função. Qual?
	<input type="checkbox"/> Professor de área específica. Qual?

O Magistério foi a primeira formação?	O Magistério foi a primeira opção?
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Sim
<input type="checkbox"/> Não. Qual a primeira formação?	<input type="checkbox"/> Não. Qual a primeira opção?

Conte um pouco da sua memória de aluno? Como pensou em tornar-se professor?

Conte um pouco sobre sua chegada à Escola Municipal Anísio Teixeira?


Qual a sua compreensão sobre “Educação Integral”?

Para você o que é tempo integral?

Quais Programas e/ou experiência de Tempo Integral abaixo você conhece? Onde 1 é nenhum conhecimento e 5 conhece profundamente o Programa:					
Experiências:	Avaliação				
Escola Parque	1	2	3	4	5
Centro Integrado de Educação Pública (CIEP's)					
Programa Mais Educação					
Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC's)					
Outra experiência:					

Como avalia sua prática nesta Unidade Escolar de Tempo Integral?


Avalie de 1 a 5, onde 1 é Muito Ruim e 5 é Ótimo					
Item analisado/ Nota:	1	2	3	4	5
Formação Continuada na Escola					
Espaço Físico da EMAT					
Conhecimento e habilidade em usar novas tecnologias					
Tempo para planejamento das atividades desenvolvidas na escola					
Incentivo para participar de cursos presenciais e à distância					

Quais aspectos positivos você destacaria na experiência da E. M. Anísio Teixeira?
( ) Estar em uma escola só, sem ter de deslocar-se para outra escola
( ) Estar com os alunos por um maior período de tempo (9 horas)
( ) Possibilidade de maior contato com os pares para planejar as atividades
( ) Outro (s):

Em relação à Formação Continuada oferecida pela FME, qual a sua percepção?
( ) Totalmente satisfatória
( ) Satisfatória, porém com pouco frequência
( ) Satisfatória, porém com temas que pouco se relacionam à minha necessidade prática
( ) Pouco satisfatória
( ) Insatisfatória
Outra:
Em relação à Formação Continuada oferecida pela escola, qual a sua percepção?
( ) Totalmente satisfatória
( ) Satisfatória, porém com pouco frequência
( ) Satisfatória, porém com temas que pouco se relacionam à minha necessidade prática
( ) Pouco satisfatória

( ) Insatisfatória
--------------------

Outra:
--------

Como consegue perceber ligações entre sua formação para docência e as atividades que realiza na prática diária da escola?
---


## APÊNDICE C – COMPOSIÇÃO DA REDE FÍSICA DE NITERÓI POR UNIDADES ESCOLARES

Nome da Unidade Escolar	Modalidade	Bairro	Pólo
E. M. Ayrton Senna	1º e 2º ciclos	Morro do Estado	1
E. M. Dr. Alberto Francisco Torres (1ºe 2º ciclos)	1ºe 2º ciclos	Centro	1
E. M. Maestro Heitor Villa	1º e 2º ciclos	– Ilha da Conceição	1
E. M. Nossa Senhora da Penha	1º e 2º ciclos	– Ponta da Areia	1
E. M. Santos Dumont	1º, 2º, 3º e 4º ciclo	Bairro de Fátima	1
E. M. Antônio Coutinho de Azevedo	1º e 2º ciclos	Stª Bárbara	2
E. M. Djalma Coutinho de	1º e 2º ciclos e EJA	Fonseca	2
E. M. Dom José Pereira	1º e 2º ciclos	Fonseca	2
E. M. Ernani Moreira Franco	Ed. Infantil , 1º e 2º ciclos	Fonseca	2
E. M. Jacinta Medela	1º e 2º ciclos	Fonseca	2
E. M. Noronha Santos	Ed. Inf. Horário integral – 1º e 2º ciclos)	Fonseca	2
E. M. Rachid da Glória Salim Saker	3º e 4º ciclos	Sta Bárbara	2
E.M. Antinéia Silveira Miranda	3º e 4º ciclos	Caramujo	3
E.M. Demenciano Antônio de Moura	Ed. Infantil, 1º e 2º ciclos – Horário Integral	Fonseca	3
E.M. José de Anchieta	1º, 2º, 3º e 4º ciclos	Morro do Céu	3
E.M. Paulo Freire	1º, 2º, 3º e 4º ciclos	Fonseca	3
E.M. Profª Mª de Lourdes Barbosa	Ed. Infantil, 1º e 2º ciclos	Fonseca	3
E.M. Sebastiana G.	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Viçoso Jardim	3
E.M. Vila Costa Monteiro	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Ititioca	3
E. M. Diógenes R. de Mendonça	1º e 2º ciclos	Pendotiba	4
E. M. Felisberto de Carvalho	1º e 2º ciclos	Pendotiba	4
E. M. Honorina de Carvalho	Carvalho 3º e 4º ciclos / EJA	Pendotiba	4
E. M. Levi Carneiro	1º, 2º, 3º e 4º ciclos	Pendotiba	4
E. M. Profº Horácio Pacheco	1º e 2º ciclos	Cantagalo	4
E. M. Sítio do Ipê	1º e 2º ciclos	Pendotiba	4
E. M. Vera Lúcia Machado	1º e 2º ciclos	Badu	4
E. M. Adelino Magalhães	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Engenhoca	5



UMEI Jacy Pacheco <i>* (apesar de ser UMEI, atende aos ciclos 1 e 2 do Ensino fundamental)</i>	Ed .Infantil- Horário Integral, 1º e 2º ciclos	Barreto	5
E. M. Altivo César	3º e 4º ciclos + EJA 1º e 2º os ciclos EJA	Barreto	5
E. M. Governador Roberto Silveira	Ed. Infantil- Horário Parcial e 1º ciclo	Morro do Castro	5
E. M. Infante Dom Henrique	Ed. Infantil – Horário Parcial, 1º,2º ciclos	Engenhoca	5
E. M. João Brazil	1º, 2º, 3º e 4º ciclos – EJA	Morro do Castro	5
E. M. Mestra Fininha	1º e 2º ciclos	Barreto	5
E. M. Prof. André Trouche	1º e 2º ciclos	Barreto	5
E. M. Tiradentes	Ed. Infantil – Horário Parcial e 1º, 2º ciclos	Tenente Jardim	5
E. M. Julia Cortines	1º e 2º ciclos	Icaraí	6
E. M. Profª Lúcia Mª da Silveira Rocha	Ed. Infantil- Horário Integral, 1º e 2º ciclos	Jurujuba	6
E. M. Profª Mª Ângela Moreira Pinto	Ed. Infantil- Horário Integral, 1º e 2º ciclos	São Francisco	6
E. M. Padre Leonel Franca	1º e 2º ciclo	Santa Rosa	6
E. M. Profº Paulo de Almeida Campos	1º e 2º ciclos – EJA 1º e 2º ciclos	Icaraí	6
E. M. Anísio Teixeira	1º e 2º ciclos Horário Integral	São Domingos	6
E. M. Profª Elvira Lúcia Esteves de Vasconcelos	Ed. Infantil e 1º ciclo– Horário Integral	Icaraí	6
E. M. Heloneida Stutard	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Várzea das Moças	7
E. M. Profª Bolívia de Lima Gaétho	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Rio do Ouro	7
E.M. Professor Dario de Souza Castello	1º e 2º Ciclos	Itaipu	7
E. M. Eulália da Silveira Bragança	1º e 2º ciclos	Piratininga	7
E. M. Francisco Portugal	1º, 2º, 3º e 4º ciclos – EJA	Piratininga	7
E. M. Helena Antipoff	1º e 2º ciclos + EJA 1º e 2º ciclos	São Francisco	7
E. M. Maralegre	Ed. Infantil- Horário Parcial, 1º e 2º ciclos	Cafubá	7
E. M. Prof. Marcos Waldemar de	1º e 2º ciclos	Itaipu	7

## APÊNDICE D – PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE OS PROGRAMAS PIBID E PNAIC

Quadro 4 – Percepções sobre o PNAIC e o PIBID

Profissional	Participa do PIBID?	O que acha?	Participa do PNAIC?	O que acha?
P1	não	Não participo pois acho ruim um monte de gente de fora na escola. Tenho que educar meus alunos e os alunos dos outros. Estou ficando velha para isso	sim	Adorei a experiência. Apreendi muito com as trocas
P2	não	-----	sim	O Pnaic oferece uma troca de experiência muito rica. Melhora a prática pedagógica
P3	não	-----	não	Adoraria participar, não tenho tempo.
P4	não	-----	não	Não é da minha área
P5	não	-----	não	-----
P6	não	-----	não	Já assisti como ouvinte, porque não sou matrícula
P7	não	-----	não	Não, mais tenho vontade
P8	não	Não participei mas acho que gostaria. O PIBID movimenta a escola. Tem uns mais antigos que não gostam.	sim	Fui formadora do PNAIC, é uma experiência enriquecedora. Houve muita troca com as professoras cursistas.
P9	não	-----	não	-----
P10	sim	Enriqueceu meu aprendizado pessoal	sim	Contribuiu para minha prática.
P11	não	Não quis. Acho muito trabalho ter que tomar conta de aluno e de adulto da faculdade.	não	Participei e gostei muito. Ajudou a melhorar meu trabalho na sala de aula.
P12	não	-----	não	-----
P13	sim	Atualmente participo. A experiência tem acrescentado a minha prática em sala de aula.	sim	Pouco tempo. Participei sem bolsa porque não tenho faculdade. Não gosto. Altera muito a rotina da escola. Educar gente de faculdade é muito trabalhoso.
P14	sim	A experiência é gratificante, incentivadora e inovadora. Contribui muito com minha prática educacional.	não	-----
P15	não	-----	não	-----
P16	não	-----	não	-----
P17	sim	Sou supervisora nova. Entrei na vaga de uma colega que saiu. Estou gostando. É importante quem sai da faculdade saber a realidade que vai enfrentar.	não	-----
P18	não	-----	não	-----
P19	sim	O Pibid me fez construir com	sim	Trouxe conhecimento teórico

		meu grupo estratégias para execução do projeto, me proporciona muito mais práticas.		e métodos para usar na sala.
--	--	---	--	------------------------------

Fonte: A autora( 2016)

**ANEXO A – LEI MUNICIPAL 924/1991 – DETERMINA A CRIAÇÃO DA FME**

A CÂMARA MUNICIPAL DE NITERÓI DECRETA E EU SANCIONO E PROMULGO A SEGUINTE LEI:

**Art. 1º** Fica o Poder Executivo autorizado a criar a FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI, pessoa jurídica de Direito Público, destinada, a manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais e de ensino, como dever do Poder Público.

**Parágrafo único.** A Fundação terá sede no Município de Niterói, ficando vinculada à SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, tendo como finalidade principal executar a política educacional do governo, que assegurará, com exclusividade, o ensino fundamental público e gratuito.

**Art. 2º** Poderão ser transferidos à Fundação, total ou parcialmente, os órgãos, atribuições e os respectivos recursos humanos, acervos e dotações orçamentárias.

**Art. 3º** A Fundação, dentro dos seus objetivos, deverá compatibilizar a sua atuação com os demais órgãos do Governo Municipal, especialmente com os setores da Administração, Cultura, Fazenda, Saúde e Trabalho e Bem-Estar Social.

**Art. 4º** A Fundação terá Quadro de Pessoal regido pelo Estatuto do Magistério Municipal e pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais, devendo, no prazo de 90 (noventa) dias, a contar da sua criação, encaminhar, através do Chefe do Poder Executivo à Câmara Municipal, seu plano de Cargos e Salários.

**§ 1º** Aos servidores municipais lotados ou em exercício na Secretária Municipal de Educação será oferecida opção para transferência para a Administração Fundacional mantida a situação funcional do servidor.

**§ 2º** Os servidores que não manifestarem interesse em optar pelo Quadro de Pessoal da Fundação, permanecerão no Quadro ao qual estão vinculados.

**Art. 5º** A admissão de novos servidores para a Fundação somente ocorrerá através de concurso público.

**Art. 6º** É o Poder Executivo autorizado a transferir do Patrimônio Público Municipal, para a Fundação, bens móveis e imóveis imprescindíveis ao seu funcionamento.

**Art. 7º** Constituem recursos da Fundação:

I - as dotações orçamentárias da União, do Estado e do Município a ela destinadas;

II - o produto do Salário Educação, nos termos do parágrafo 5º, do artigo 311, da Constituição Estadual;

III - os provenientes de Convênios, ajustes e acordos com entidades públicas e privadas destinados às atividades educacionais;

IV - os demais recursos financeiros e patrimoniais que lhe forem transferidos pelo município; e,

V - dotações efetuadas por quaisquer outras pessoas de direito público ou privado.

**Parágrafo único.** Na hipótese de extinção da Fundação seus bens reverterão ao Patrimônio Público do Município.

**Art. 8º** O Regime Orçamentário e Financeiro da Fundação obedecerá à legislação em vigor, coincidindo o exercício financeiro com o ano civil, utilizando seus bens e direito exclusivamente na realização dos objetivos.

**Art. 9º** A Fundação terá a seguinte Estrutura Administrativa:

I – Presidência

II - Conselho Diretor

III - Conselho Fiscal

IV - Órgãos Administrativos

**§ 1º RA** (Este parágrafo foi revogado pelo art. 1º da Lei Municipal nº 1.574, de 09.04.1997 - Pub. 11.04.1997).

**§ 2º RA** (Este parágrafo foi revogado pelo art. 1º da Lei Municipal nº 1.574, de 09.04.1997 - Pub. 11.04.1997).

**§ 3º** O Prefeito definirá por decreto a constituição, atribuições, composição e duração dos mandatos dos integrantes dos órgãos que compõem a Estrutura Administrativa da Fundação.

**Art. 10.** A elaboração do Estatuto da Fundação ficará a Cargo de uma Comissão Mista a ser instituída pela Secretária Municipal de Educação e formada por representantes do Poder Público e da Sociedade Civil Organizada submetida a apreciação do Prefeito, tendo o prazo de 30 (trinta) dias a contar da publicação da presente Lei.

**Art. 11.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI, EM 25 DE JANEIRO DE 1991

---

JORGE ROBERTO SILVEIRA

PREFEITO PROC. 10/0088/91 PROJ. 02/91

**ANEXO B – PORTARIA 01 DE 2013 – ESTABELECE A “COMISSÃO  
DACIO TAVARES LOBO JÚNIOR”**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ato do Secretário

PORTARIA 01/2013

Institui a Comissão Especial “Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior”.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições,  
RESOLVE:

Artigo 1º: Fica instituída a Comissão Especial “Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior”, com a finalidade de elaborar a proposta pedagógica do Ensino Fundamental em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação de Niterói.

Artigo 2º: A Comissão de que trata o caput deste artigo será constituída pelos seguintes membros:

FLÁVIA MONTEIRO DE BARROS ARAUJO, Presidente;

VIVIANE MERLIM MORAES, Relatora

CHRISTIANE PINHEIRO RODRIGUES

GLORIA MARIA ANSELMO DE SOUZA

MARIA CÉLIA DA CUNHA AGUIAR

NELSON RICARDO DA COSTA E SILVA

ROSEMARY MAIATTO ISKIRIYAMA

SOLANGE TUBINO SCHUINDT

Artigo 3º: A presente Comissão Especial terá prazo de funcionamento de 120 (cento e vinte) dias, contados da data de sua publicação, prorrogáveis por até 60 (sessenta) dias.

Artigo 4º: Até o trigésimo dia de funcionamento da Comissão Especial, será designado um Comitê Consultivo para assessorá-la, composto por pesquisadores e especialistas

dedicados ao estudo do tema da escola pública de tempo integral.

Artigo 5º: Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

**Corrigenda a Portaria 01/2013.**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Corrigenda:

Na Portaria 01/2013, ato do Secretário Municipal de Educação, que instituiu a Comissão Especial “Professor Dácio Tavares Lôbo Júnior”, com a finalidade de elaborar a proposta pedagógica do Ensino Fundamental em Tempo Integral na Rede Municipal de Educação, em seu artigo 2º, acrescentam-se os nomes de ANGÉLICA QUINTANILHA JARDIM DEVILLART LEMOS e de GLEICIMAR GONÇALVES DE LIMA para integrarem a referida comissão. Ainda, no mesmo artigo, onde se lê ROSEMARY MAIATTO ISKIRIYAMA, leia-se ROSEMARY MAIATTO ISHIKIRIYAMA.



**ANEXO C – PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL  
PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE NITERÓI**